



# Respeitando as Diferenças no Espaço Escolar

Nielson da Silva Bezerra (org.)





# Respeitando as Diferenças no Espaço Escolar

---



# Respeitando as Diferenças no Espaço Escolar

B469r Bezerra, Nielson da Silva (Org.)  
Respeitando as diferenças no espaço escolar/ Org. Nielson da Silva Bezerra.\_\_\_\_  
Recife: Gestos, 2007. p. 164

ISBN

1. Educação – discriminação sexual 2. Sexo – discriminação no ambiente  
escolar 3. Escola – diversidade sexual 4. Discriminação na escola I. Título.

CDD - 370.11  
- 306.707  
- 305.07





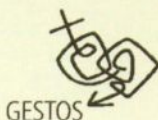
# Respeitando as Diferenças no Espaço Escolar

Nielson da Silva Bezerra (org.)

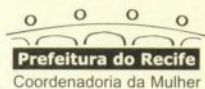
1ª edição

Recife, 2007





Coord. Relações e Fortalecimento Institucional Alessandra Nilo  
Coord. Promoção de Direitos e Controle Social Tânia Tenório  
Coord. Administrativa/Financeira Ivete Xavier



Coordenadora Geral Juliana César  
Gerente de Políticas Temáticas Josineide Meneses  
Gerente Temática de Educação Agna Kelly da Silva

**PROJETO**  
**EDUCAÇÃO NÃO-SEXISTA, ANTI-RACISTA E NÃO-HOMOFÓBICA**

Coordenação Agna Kelly da Silva  
Sílvia Dantas

Organizador da Publicação Nielson da Silva Bezerra

Equipe de Formação e Conteúdo Adlene Andrade, Adriana Maria de Lima, Alcione Cristina da Costa, Alfredo Holanda, André Valeriano, Ângela Maria de Lima, Cida Fernandez, Cristina Nascimento, Elaine Cristina Rodrigues de Carvalho, Fabícia Moura de Lima, Flávia Vasconcelos de Assis, João Lima, Jodileno Ferreira, José Francisco Tadeu da Silva Lima, Josélia Lages, Lúcia Bahia, Lucilene Silva de Freitas, Maria Durce Vieira, Marylucia Mesquita, Nielson da Silva Bezerra, Piedade Marques, Raquel Rocha Berenguer, Rosa Maria Marques, Rosângela Duarte Pimenta, Silvana Oliveira, Sílvia Dantas, Tais Maria da Silva, Teresa de Farias, Valéria Félix da Rocha.

Suporte Técnico Benélia Guilherme  
Tânia Tenório

Apoio Coordenadoria da Mulher (Prefeitura do Recife)  
Save the Children (Reino Unido)

Edição Adlene Andrade

Design Gráfico C.G. Fernandes

Revisão Normanda da Silva Beserra

Impressão Gráfica Dom Bosco

Tiragem 3.000 exemplares.

## CONTEÚDO

### 7 PREFÁCIO

*Alessandra Nilo*

### 9 APRESENTAÇÃO

*Agna Kelly da Silva & Josineide Menezes*

### 13 INTRODUÇÃO

*Dagmar Estermann Meyer*

## PARTE I

### 19 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUESTÕES POLÍTICAS E CONCEITUAIS

### 21 Educação Inclusiva: não-sexista, anti-racista, não-homofóbica e que enfrente a violência doméstica e sexual

*Nielson da Silva Bezerra e Sílvia Marques Dantas*

### 41 Rodas de Diálogo entre Jovens: uma experiência pedagógica

*Fabírcia Moura de Lima e Nielson da Silva Bezerra*

### 48 Gênero, Raça/etnia e Diversidade nas Escolas Municipais do Recife: um seminário

*Secretaria de Educação, Lazer e Esportes do Recife*

- 52** Ações do GTOS na Área de Educação Não-sexista e Não-homofóbica. *Grupo de Trabalho em Orientação Sexual da Secretaria de Educação, Esportes e Lazer do Recife*
- 59** Diversidade Sexual na Escola: reflexões sobre ação educativa com docentes *Cida Fernandez, Cristina Nascimento, Marylucia Mesquita & Rosângela Pimenta*
- 74** Por uma Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar: discutindo uma pedagogia da afetividade e da indignação a partir das Inter-relações *Josélia Batista da Silva Lages*
- 88** Viver sem Violência: fortalecimento de escolas como agentes de proteção e de desconstrução da violência doméstica *Maria Luiza Duarte Araújo*

## PARTE II

- 95** A EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR
- 97** A Questão Racial na Escola Poeta Paulo Bandeira da Cruz *Daisy Rodrigues Quirino*
- 107** Relações Raciais: Conhecendo e Respeitando as Diferenças *Elizama Pereira Messias*
- 123** Convivendo com a Diversidade *Ginalva Costa de Sousa*
- 130** Auto Retrato: mirar-se e admirar-se elevando a afetividade contra a violência *Maria Edi da Silva*
- 142** É Possível a Eqüidade de Gênero no Cotidiano Escolar? *Sara Souza*
- 151** ANEXO Conhecendo minhas impressões sobre homossexualidade
- 154** BIBLIOGRAFIA



Alessandra Nilo\*

## PREFÁCIO

### Respeitar as diferenças, consolidar a democracia e melhorar o mundo

A Gestos é uma ONG/AIDS, fundada em maio de 1993, que defende os Direitos Humanos das pessoas soropositivas e das populações vulneráveis ao HIV/AIDS. Nós produzimos e utilizamos conhecimentos interdisciplinares, atuando nas áreas de *Educação, Comunicação e Políticas Públicas*, sempre na perspectiva da *Cidadania Sexual, Equidade de Gênero e Justiça Social*. Além de implementar diferentes programas junto a populações de baixa renda, também monitoramos e influenciemos políticas públicas, atuando em espaços de controle social em Pernambuco e na América Latina.

Diante do aumento da epidemia de AIDS entre jovens e adolescentes e da sua vulnerabilidade ao HIV, a Gestos assumiu como parte de sua missão institucional, a responsabilidade de contribuir para uma educação baseada na igualdade, na diversidade, na liberdade, na solidariedade e no respeito aos direitos humanos. Para isso, desenvolvemos ações educativas que dialogam com alunos(as), professores(as) e gestores(as) da educação, considerando-os como sujei-

\* Jornalista. Coordenadora de Relações e Fortalecimento Institucional da Gestos – Soropositividade, Comunicação e Gênero.

tos políticos com papéis especiais e únicos no processo de mudança da sociedade.

Num contexto no qual ainda lutamos por um país radicalmente democrático, que supere todas as formas de exclusão e desigualdades sociais, sabemos o quanto nos falta avançar para efetivamente garantir o respeito às diferenças no espaço escolar. Assim, com o passar do tempo, aprendemos não apenas a lidar com uma realidade difícil e desafiadora, mas, sobretudo, aprendemos que ao invés de adotar medidas meramente reativas aos problemas do sistema de educação, precisamos implementar políticas públicas pró-ativas, que articulem a melhoria do ambiente da escola com a qualidade do ensino – considerando a capacitação permanente de professores(as) e gestores(as), num alinhamento direto com as demais políticas de promoção da cidadania.

A publicação que ora apresentamos é uma excelente oportunidade para compartilhar os conceitos e metodologias aplicados neste projeto, que por sua vez são frutos de contribuições diretas, indiretas e de intensas discussões com outros parceiros, organizações governamentais – especialmente a Coordenadoria da Mulher da Prefeitura do Recife – e não-governamentais que atuam no campo da educação, dos direitos humanos, da equidade de gênero e do combate ao racismo.

Por fim, parabenizamos toda a equipe envolvida no projeto e os(as) autores(as) dessa publicação, aproveitando para reiteirar a nossa parceria e compromisso com os temas aqui refletidos.

Agna Kelly da Silva<sup>1</sup> & Josineide Menezes<sup>2</sup>

## APRESENTAÇÃO

Os CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS que se inserem no espaço escolar têm sido uma constante preocupação nos estudos e na vivência dos(as) educadores(as) brasileiros(as), principalmente daqueles(as) comprometidos(as) com um ensino público de qualidade. Essa discussão se faz, historicamente, visando a modificações metodológicas e em livros didáticos. Mais recentemente, com a redemocratização do país e a expansão da escola pública, iniciou-se um novo processo em torno dessa questão, no sentido do resgate e inserção de atores sociais, antes tornados invisíveis nos conteúdos programáticos.

Na década de 80, como resultado de um processo de discussão na sociedade brasileira sobre *a questão da mulher* ou *a condição feminina*, o movimento de mulheres passou a dedicar atenção especial às políticas públicas de todas as áreas, inclusive a de educação. Nessa mesma década, passou-se a designar como de gênero as desigualda-

1. Gerente temática de Educação da Coordenadoria da Mulher do Recife.

2. Gerente de Políticas Temáticas da Coordenadoria da Mulher do Recife.

des sociais entre homens e mulheres que estruturam as relações sociais e trazem um cotidiano de muita injustiça e dificuldade para meninas e mulheres.

Na década de 90, a necessidade de políticas públicas de educação que dialogassem com a equidade de gênero se reflete no cenário internacional, quando, na Conferência Internacional da Mulher, realizada em Beijim, pela ONU, o relatório afirmava o seguinte:

*A criação de um ambiente educacional e social onde homens e mulheres, meninos e meninas sejam tratados/as igualmente e encorajados/as a explorarem completamente seu potencial, respeitando a liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de crença, e de onde os recursos educacionais promovam imagens não estereotipadas de homens e mulheres pode ter resultado efetivo na eliminação das causas da discriminação contra as mulheres e de desigualdades entre as mulheres e homens. ONU, 1995, p.29.<sup>3</sup>*

Todo esse processo teve repercussão nos principais documentos sobre a educação no Brasil e, apesar das críticas de alguns estudiosos, esse foi um avanço:

*A forma como as questões de gênero são tratadas na Constituição Federal, na LDB e no Plano Nacional de Educação assume três características distintas. Uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda reporta-se à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar submetido; e a última adquire uma certa ambigüidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento mas aparece – timidamente – em alguns tópicos.<sup>4</sup>*

3. Relatório Final da IV Conferência Mundial sobre a Mulher. ONU, 1995.

4. VIANNA, Cláudia Pereira & UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 – 2002. Cadernos de Pesquisa. v. 34, n.121, jan./abr. 2004. p. 77-104.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, 1996 –, a referência a gênero e a outros conteúdos escolares, antes abordados sem uma constância programática, é mais clara e de grande importância para nortear especialmente o ensino fundamental. As relações de gênero, por exemplo, estão incluídas no volume 10 dos *Temas Transversais*. No entanto, sabemos que todos os avanços alcançados nesse documento carecem de ações sistemáticas junto ao professores da rede de ensino para que verdadeiramente tais relações possam fazer parte do cotidiano escolar e das reflexões em sala de aula. Todas estas questões necessitam de uma discussão também na escola e na comunidade escolar compreendendo ser este um espaço de formação e de transformação da realidade. Assim, para além dos conteúdos programáticos, as práticas pedagógicas e as relações sociais precisam ser discutidas e modificadas, para que não reforcem a desigualdade social entre homens e mulheres, e se tornem um reforço de cidadania, respeito e igualdade.

Nesse sentido a presente publicação tem como objetivo divulgar a formação em educação não-sexista, anti-racista e não-homofóbica, realizada com os/as professores e professoras da rede municipal de ensino do Recife. A experiência realizada é um projeto político e pedagógico que coloca em discussão as diferentes relações de gênero, raça/etnia e desigualdade, vivenciadas no dia-a-dia escolar. Esse processo resultou na criação de ações pedagógicas pensadas e desenvolvidas pelas/os professoras/es que participaram do projeto.

Entendendo que este processo é mais um passo para o enfrentamento de desigualdades entre meninos e meninas, homens e mulheres, é que a Coordenadoria da Mulher do Recife, juntamente com a Secretaria de Educação Esporte e Lazer e a Gestos – Soropositividade, Comunicação e Gênero – levam até você, educador/a, esta publicação, para que contribua no fortalecimento dos debates e ações de enfrentamento da discriminação e para que possamos romper com as práticas metodológicas e atitudes que reforçam as identidades tradicionalmente femininas e masculinas, fazendo com que todos e todas

compreendam e desafiem a desigualdade.

Por fim, queremos agradecer às professoras e professores pela participação no projeto; às escolas municipais pelas contribuições com suas experiências e pelo igual empenho na construção de ações para a equidade de gênero, fortalecendo a participação ativa de todas as pessoas no espaço escolar.

Dagmar E. Estermann Meyer<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

### Desigualdades de gênero, raça/etnia e orientação sexual no espaço escolar: conceitos e relações<sup>6</sup>

O DESENVOLVIMENTO DO TEMA que me foi proposto envolve, a meu ver, o esforço de fazermos uma reflexão que demanda tanto uma discussão teórico-conceitual quanto uma avaliação crítica sobre os cotidianos escolares nos quais estamos imersas(os), como professoras e professores.

Nesse sentido, talvez seja interessante começar localizando a compreensão de educação que tomo como referência para sustentar esta discussão e que está ancorada nos campos dos estudos culturais e de gênero em que meu trabalho acadêmico e político se inscreve. Trata-se, aí, de um conceito amplo de *Educação* que remete ao conjunto articulado de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura, e que envolvem um

5. Doutora em Educação. Professora Associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora com Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq e membro do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – GEERGE –, no PPG-EDU da UFRGS.

6. Este não é um texto inédito. Ele reproduz e rearticula partes de palestras e de artigos que apresentei e publiquei sobre o tema, nos últimos anos. Alguns deles estão referenciados ao final.

complexo de forças e de instâncias de aprendizagem nas quais se incluem uma infinidade de instituições e *lugares pedagógicos*, para além da família e da escola; destacam-se, dentre elas, os meios de comunicação de massa. Nessas perspectivas, *Educar* é teorizado e problematizado como um processo social que, para além de instruir ou informar, está envolvido com a produção de identidades culturais (HALL, 1997 e MEYER & COLS., 2006).

*Identidade Cultural*, por sua vez, engloba as características com as quais (e a partir das quais) os grupos sociais se definem ou são definidos como grupos – aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. Identidade e diferença são, pois, duas faces inseparáveis e interdependentes, constitutivas de processos de diferenciação e hierarquização social. (SILVA, 1999).

Nós estamos, hoje, vivendo um tempo de emergência de múltiplas identidades, definidas e disputadas por diferentes movimentos sociais: os feminismos, os movimentos de libertação nacional, os movimentos étnico-raciais, os movimentos gays e lésbicos, os movimentos ecológicos. São, exatamente, algumas dessas identidades e dos processos de diferenciação que as re-produzem, no contexto da instituição escolar e do currículo que a integra, que estão em foco neste momento.

Pelo encaminhamento que venho fazendo, pode-se, pois, perceber que refletir sobre processos de diferenciação e de desigualdade na escola demanda que pensemos as possíveis relações que se instauram nesse espaço institucional complexo e plural, com a concepção e implementação de currículos escolares e a produção de identidades.

O espaço escolar, em sua materialidade, congrega pessoas que são social, política e economicamente diferentes em razão de idade, sexo, religião, interesses. Ele também replica, em seu interior,



efeitos e relações do contexto mais amplo em que a escola se situa. E esses fatores *externos* à escola precisam ser articulados com suas características e relações *internas*, que constituem a especificidade dessa instituição e que envolvem a organização do tempo e do espaço, as regras disciplinares, as interações pedagógicas, as relações entre professores, entre professores e alunos e entre alunos. Para além disso, como toda instituição social moderna, a escola opera nos limites de um movimento paradoxal, qual seja: ela diferencia e hierarquiza e, ao mesmo tempo, objetiva a uniformização dos indivíduos que a compõem. Portanto, longe de ser um lugar harmônico e homogêneo, a escola é lugar de disputas e enfrentamentos, de rivalidades e associações entre diferentes grupos e pessoas. E uma boa parte de tais enfrentamentos e disputas são vividos com e através do currículo escolar.

Currículo é entendido, aqui, como sendo *o núcleo que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas aos estudantes e às estudantes no decorrer do processo de educação escolar* (SILVA, 1995). O currículo está implicado em relações de poder, [ele] transmite visões sociais particulares e interessadas e desta forma está envolvido com a produção de identidades individuais e culturais particulares. Sendo assim, o currículo, qualquer que seja ele, tem uma história que o vincula a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Tal como a própria escola, ele é um espaço de disputas, porque nele confrontam-se diferentes culturas e linguagens. E professoras e professores, estudantes e administradores frequentemente divergem em relação às aprendizagens e práticas que devem ser escolhidas e valorizadas nos currículos escolares.

Nesse contexto de disputas, as questões referentes a diferenças de gênero, raça/etnia e de sexualidade ocupam, hoje, um lugar importante no contexto escolar. E isto significa que gênero, raça/etnia e sexualidade precisam ser discutidos e tematizados pelos habitantes desse espaço institucional. De forma breve, com que sentidos estou

utilizando esses conceitos aqui?

*Gênero* é um conceito que pretende desestabilizar o biologicismo e o economicismo com os quais se têm justificado as diferenças e desigualdades sociais entre mulheres e homens, e por meio do qual se argumenta que tais diferenças e desigualdades são social e culturalmente produzidas, em múltiplas instâncias, em diferentes práticas e instituições sociais e através de muitas linguagens (cf. LOURO, 2001 & MEYER, 2005).

*Raça/etnia* são noções usualmente relacionadas com a construção de sentidos de pertencimento e de origem e destinos compartilhados que produzem os diferentes grupos/populações humanas em sua singularidade. Da mesma forma que gênero, nessas abordagens teóricas, entende-se que estes pertencimentos, que são apresentados como se fossem derivados de essências biológicas (raça) ou culturais (etnia), são social, cultural e historicamente construídos como tal (cf. MEYER, 2002).

*Sexualidade*, por sua vez, é um conceito que freqüentemente se confunde com gênero. Enquanto gênero aponta para as formas pelas quais sociedades e culturas produzem homens e mulheres e organizam/dividem o mundo em torno de noções de masculinidade e feminilidade, a sexualidade tem a ver com as formas pelas quais os diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivem seus desejos e prazeres corporais, em sentido amplo (cf. WEEKS, 1999). Tendo esses conceitos presentes, relato dois exemplos 'banais' que se repetem, muitas vezes, em nossas escolas e salas de aula. Com e a partir deles, quero refletir sobre a sutileza do funcionamento de alguns dos mecanismos envolvidos com a produção de diferenças e de desigualdades sociais e culturais, neste caso de gênero e de sexualidade, no âmbito da escola e do currículo que nela é implementado. Conta Fabiano:

*... foi na sétima série, no primeiro dia de aula. A professora chegou e falou para nos apresentarmos para todo mundo.*

*Não sei se foi uma brincadeira que ela fez, mas eu guardo até hoje essa coisa dela. Eu estava me apresentando e ela disse: \_ 'Qual é mesmo o teu nome?' Eu falei: \_ 'Fabiano'. \_ 'Como é mesmo... Fabiana?' Nisso eu fui motivo de gozação o ano inteiro e até terminar a oitava série. Foram dois anos agüentando ser chamado de veado! Fabiana! (apud RAMIREZ NETO, 2006, p.139).*

O segundo exemplo desloca nosso olhar da relação professora-aluno-aluno para a relação entre alunos(as) e multiplica mais ainda as diferenciações e os seus impactos na vida dos(as) estudantes. Diz uma aluna de uma escola pública de São Leopoldo/RS:

*A pessoa que nos ofende e nos maltrata e faz todas as outras coisas se acha melhor que todos. Só porque usam roupas caras, são altos e magros, bonitos e até mais inteligentes, quando na verdade não são grande coisa. Existe muito preconceito com negros, gordos, baixinhos e burros e isso faz nos sentir as piores pessoas no mundo. As pessoas inventam coisas sobre você e você é obrigado a ouvir comentários desagradáveis. Isso nos deixa péssimos e preocupados com o que pensam de você, ou o que será a próxima pegadinha. (menina, 8ª série, 14 anos) (apud SILVA, D. 2006, p. 104).*

O que nós, professores e professoras, podemos aprender com esses exemplos? Penso que, num primeiro momento, eles nos instigam a analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais que nos constroem como sujeitos de determinadas identidades. A pergunta norteadora, aqui, é: *Como vimos a nos tornar o que somos?* E como funcionam os mecanismos de diferenciação e de hierarquização que, nesse processo de tornar-se, desiguam sujeitos em razão de seu gênero e de suas práticas sexuais, por exemplo? Essas são duas perguntas impor-

tantes para quem pretende investir em intervenções que permitam modificar, minimamente, relações de desigualdade que se desenvolvem na sociedade em que vivemos.

Outra questão que precisamos colocar-nos, como educadores e educadoras comprometidos/as com mudanças nessas relações, é: como as diferentes linguagens que constituem os currículos escolares que planejamos e implementamos constroem, ajudam a manter ou re-definem posições sociais desiguais? Precisamos, então, reconhecer como aprendemos essas coisas que fazemos e em que espaços e em que lugares aprendemos a fazê-las de uma determinada maneira e não de outras. Vamos perceber que essas aprendizagens estão incorporadas em práticas quotidianas formais e informais que nem questionamos mais; que elas atravessam os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo oficial ou estão imbricadas na literatura que selecionamos, nas revistas que colocamos à disposição das estudantes para pesquisa e colagem, nos filmes que passamos, no material escolar que indicamos para consumo, no vestuário que permitimos e naquele que é proibido, nas normas disciplinares que organizam o espaço e o tempo escolares, nas piadas que fazemos ou que ouvimos sem nos manifestar, nas dinâmicas em sala de aula e em outros espaços escolares que não vemos ou decidimos ignorar, nos castigos e nas premiações, nos processos de avaliação...

E pensar dessa forma, a partir desses conceitos e do que eles nos sugerem considerar, nos coloca a necessidade de questionar não só os conhecimentos e saberes com que lidamos, mas, também, de desenvolver a sensibilidade para perceber o sexismo, o racismo e a discriminação que estes saberes veiculam, constroem e ajudam a manter. E isso nos ajuda a reconhecer como estamos, nós mesmas, professores e professoras, inscritos/as nesses processos de nomeação em que a diferença é hierarquizada e transformada em desigualdade. E, ao mesmo tempo, isso aponta para a dimensão política da problematização de práticas como essas que foram relatadas nos depoimentos que aqui apresentei.

# PARTE I

DEO-SO-CISTA, ANTI-RACISTA E DEO-BOTANICÓLOGA

---

## EDUCAÇÃO NÃO DISCRIMINATÓRIA: QUESTÕES POLÍTICAS E CONCEITUAIS

A educação como instrumento de empoderamento dos povos encontra esta premissa de base em várias conferências internacionais promovidas pela ONU, das quais a primeira foi realizada em 1978, na Conferência Internacional sobre a Mulher, realizada em Copenhague, Dinamarca, que gerou o documento "Declaração e Programa de Ação" que estabelece um vínculo entre População, Desenvolvimento e Educação, que propõe a educação como instrumento de promoção da produtividade e melhoria da qualidade de vida, de elevar os níveis educacionais, de promover a participação social, reprodutiva e sexual, de promover a equidade e a igualdade de acesso de homens e mulheres à educação, entre outros.

A Conferência Mundial sobre a Mulher, Pequeno, 1995, reforça esta premissa e igualdade de acesso à educação, promovendo a participação plena entre as mulheres e as discriminações por motivo de gênero, raça ou qualquer outra forma de discriminação. Portanto, a educação

1. O presente texto é uma tradução de um trabalho publicado em português em 1995, no âmbito do projeto de pesquisa "Educação e Desenvolvimento Humano" financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).  
2. O presente texto é uma tradução de um trabalho publicado em português em 1995, no âmbito do projeto de pesquisa "Educação e Desenvolvimento Humano" financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).



Nielson da Silva Bezerra<sup>7</sup> & Silvia Marques Dantas<sup>8</sup>

## Educação Inclusiva: não-sexista, anti-racista e não-homofóbica

### Introdução

A educação como instrumento de enfrentamento dos preconceitos está preconizada em várias conferências internacionais promovidas pela ONU, das quais o governo brasileiro é signatário. *A Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento* (Cairo/1994) apresenta um capítulo sobre *População, Desenvolvimento e Educação* que propõe o acesso universal à educação de qualidade e estabelece a necessidade de eliminar as desigualdades entre os sexos, incorporando a saúde reprodutiva e sexual nos conteúdos escolares e a igualdade de acesso de homens e mulheres à educação (UNFPA – 2004:112).

A Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim/1995) também propõe a igualdade de acesso à educação, eliminando o analfabetismo entre as mulheres e as discriminações por motivo de gênero, raça ou qualquer outra forma de discriminação. Dentre as medidas

7. Pedagogo da Gestos, soropositividade, comunicação e gênero; professor da rede municipal do Recife e Conselheiro de Direito, representando a sociedade civil do Conselho Municipal de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Recife.

8. Assistente Social e Conselheira Nacional de Saúde, representando a Sociedade Civil no Conselho Nacional de Saúde.

que a Conferência propôs, duas delas referem-se à formação do corpo docente para o emprego de uma prática pedagógica não discriminatória e a adoção de livros, textos e materiais didáticos livres de estereótipos baseados no gênero.

A *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* (Durban/2001) solicitou que os Estados desenvolvessem programas culturais e educacionais que combatam o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerância correlata, com o intuito de assegurar o respeito à dignidade e valor de todos os seres humanos e para aumentar o entendimento mútuo entre todas as culturas e civilizações. Tais programas e campanhas devem ser dirigidos a todos os setores da sociedade, em particular, às crianças e aos jovens. Além disso, recomendou a correção e revisão de livros e currículos para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar estereótipos negativos, bem como a construção e inclusão de materiais didáticos (livros didáticos, dicionários etc.) que refutem tais estereótipos.

Na década de 1990, o Governo Federal aprovou os novos Parâmetros Curriculares Nacionais, que preconizavam temas transversais, entre os quais, Orientação Sexual e Raça e Etnia. Estes documentos reconhecem que as mulheres e a população negra vivem em situação de desvantagem social, econômica, cultural e política, estando vulneráveis a discriminações e violências. Da mesma forma, reconhece que há uma diversidade de expressões da sexualidade e que é necessário vivê-las sem opressão ou violência. Assume, ainda, a responsabilidade da escola de desenvolver uma educação livre de preconceitos. A escola é uma instituição por onde perpassam vários significados sobre as desigualdades e é, ao mesmo tempo, um grande agente formador e transformador das mentalidades.

Este artigo apresenta, portanto, os caminhos teóricos trilhados pelo projeto: a formação dos(as) educadores(as), os projetos



pedagógicos construídos por eles(as), as rodas de diálogos com os alunos e as alunas.

## 1. Educação que não discrimina é uma questão de cidadania

A educação não-sexista, anti-racista e não-homofóbica tem como perspectiva produzir mudanças no pensamento pedagógico da escola. Ela busca gerar reflexões e comprometer professores(as), diretores(as), orientadores(as) pedagógicos(as) e toda a comunidade escolar com a investigação e a produção de conhecimentos sobre os determinantes das desigualdades entre homens e mulheres, negros(as) e brancos(as), heterossexuais, bissexuais, lésbicas, gays e transgêneros em nossa sociedade. Certamente este não é um processo simples de ser vivido na escola, porque o sexismo, a homofobia e o racismo perpassam o cotidiano escolar através das falas, dos comportamentos, das atitudes, das expressões, da decoração do ambiente e da disposição dos espaços, dos conteúdos pedagógicos etc. A educação não-sexista, anti-racista e não-homofóbica é um processo reflexivo por parte de professores(as), diretores(as) e orientadores(as) pedagógicos(as) sobre a cultura da escola que permite a depreciação da imagem e do papel das pessoas em nossa sociedade.

Neste sentido, o conceito de gênero foi fundamental para orientar os trabalhos desenvolvidos, porque analisa a construção social e cultural do masculino e do feminino, atentando para as formas pelas quais homens e mulheres são constituídos(as), as relações de poder e as representações advindas desta construção. Este conceito acena para:

- a. os *símbolos culturais* que definem homens e mulheres caracteristicamente contrapostos – razão e sensibilidade, força e fraqueza, ativo e passiva;

9. Participaram da formação professores/as, orientadores/as pedagógicos/as e diretores/as das escolas. Para efeito deste artigo, estamos chamando educadores/as este conjunto de profissionais.

- b. os conceitos normativos – meninas brincam de boneca e meninos jogam bola; homens saem à noite e mulheres, de dia;
- c. as instituições (neste caso a instituição escolar) que acreditam construir regras neutras para ambos os sexos e que, por isso mesmo, ignoram, omitem ou perpetuam as desigualdades de gênero;
- d. a organização social que separa o privado do público, atribuindo maior valor ao segundo elemento; e
- e. a subjetividade que conforma homens e mulheres em suas personalidades.

O conceito de gênero rompe com a concepção binária entre masculino e feminino<sup>10</sup> e opera com a pluralidade no interior destes dois pólos, demonstrando que cada pólo – o masculino e o feminino – não é uno, mas é plural. Cada pólo é internamente fraturado e dividido e, quem sabe, nem exista pólo, mas apenas uma representação construída por nós mesmos, no cotidiano das nossas relações pessoais e nas relações sociais aí instituídas em nossa sociedade.

Desconstruir a lógica binária das relações de gênero na escola implica compreender que existem mulheres diferentes e desiguais entre si e homens diferentes e desiguais entre si. Por exemplo, há mulheres e meninas afro-descendentes, índias e brancas. As duas primeiras são mais discriminadas que a última, suas culturas são menos respeitadas que a cultura branca, elas têm menos direitos culturais, econômicos e sociais. Do mesmo modo acontece com os homens e meninos afro-descendentes e índios, se comparados aos homens brancos. Por outro lado, a política binária das relações de gênero também omite que existem mulheres heterossexuais ou lésbicas, homens heterossexuais ou gays, que homens e mulheres homos-

10. A concepção binária constrói dois pólos opostos: mulher é sentimento e homem é razão, mulher é frágil e homem é forte, mulher é mais hábil nos cuidados com as pessoas e homem é mais hábil no mundo dos negócios; mulher tem um papel definido na sociedade onde o mundo privado é seu lócus de realização e homem tem outro papel onde o mundo público é seu lócus de realização.

sexuais vivem situações de discriminação em nossa sociedade.

Portanto, a lógica binária das relações de gênero omite as diferenças entre as pessoas e encobre uma série de discriminações e desigualdades. A escola – enquanto instituição que forma os cidadãos e as cidadãs – deve estar alerta para essas desigualdades e empenhar-se em construir novos caminhos que ampliem a cidadania. Para implementação desse projeto, a Gestos compreende, sobretudo, que uma pedagogia não-sexista, anti-racista e não-homofóbica não pode se restringir a um momento de reflexão ou a um exercício em sala de aula com estudantes, nem a uma mudança de regra – embora tudo isso seja importante. Trata-se de pensar uma nova pedagogia em que, no dizer de Louro,

*a situação ensino-aprendizagem transforma-se numa relação onde todos os personagens podem alternar, constantemente, as suas posições, e na qual se espera que a competição ceda lugar à cooperação, levando a uma produção de conhecimento coletiva apoiada no exercício de todo o grupo.*<sup>11</sup>

Esta educação que buscamos pressupõe também questionar a ética que permeia o processo educativo. Como seres históricos e éticos, somos capazes de comparar, escolher, decidir e romper. Estas qualidades estão permeadas por relações de poder. É necessário, portanto, observar na prática pedagógica em que medida tais decisões influenciam ou são influenciadas pelas relações de poder racistas, sexistas e homofóbicas. Algumas questões permitem refletir sobre esta realidade na escola e reorientar o processo pedagógico na escola, por exemplo:

11. Louro, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade. Lisboa: Porto Editora. 2001 p. 21.

SOBRE A PERCEPÇÃO DOS(AS) EDUCADORES(AS) SOBRE O PAPEL DOS(AS) RESPONSÁVEIS DOS(AS) ALUNOS(AS):

- A mãe, a tia ou avó são as personagens principais da educação dos(as) alunos(as)? Os(as) educadores(as) perpetuam esta função? São a elas que se reportam para acompanhar a educação das crianças?
- Quando o/a aluno/a não vai bem na escola, quais as atribuições apontadas para as mulheres, responsáveis pela criança: *despreparadas, perdidas e irresponsáveis*?
- O que pensam os(as) educadores de um lar cujo responsável pela educação das crianças é um homem?
- A presença do pai na escola, na maioria das vezes, é tida como impertinente, como um incômodo?
- Os(as) educadores(as) mudam seu comportamento quando estão conversando com o pai/o responsável masculino? Sentem que seu poder é questionado?
- A pedagogia adotada pelos(as) educadores(as) é orientada pela idéia de que, em princípio, a família é uma instituição harmoniosa e, caso não o seja, são as mulheres que têm que ceder, ter paciência ou modificar seu comportamento de modo a retomar a harmonia do lar?
- Casais gays ou lésbicas são motivos de comentários e críticas pelos(as) educadores(as)?
- Os(as) educadores(as) associam a homossexualidade do pai ou lesbianidade da mãe às dificuldades escolares dos(as) alunos(as)?
- Pais e mães negros(as) são, a priori, mais desqualificados para a educação dos filhos(as)?
- O valor "moral" associado à família é contraposto à realidade da escassez de recursos materiais?

**SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO QUE ESTÁ POSTO:**

- Privilegia-se o conceito de direito e de cidadania ou o de disciplinamento?
- Educar é controlar, disciplinar? Até que ponto este conceito favorece o julgamento moral dos(as) alunos(as)?
- As atribuições de disciplina são diferenciadas para meninos e meninas?

**SOBRE A OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA:**

- Onde se localizam as meninas na sala de aula? Na frente, próximo ao professor/a?
- Quando a escola tem uma quadra esportiva, quem ocupa a quadra, os meninos ou as meninas?
- Meninos e meninas brincam juntos?
- Aumenta-se a disciplina e a exigência de bom comportamento como alternativa para conter a ausência ou insuficiência de equipamentos pedagógicos – como quadra esportiva, bibliotecas – e espaço para jogos e brincadeiras dos(as) alunos(as)?
- De que brincam as meninas e os meninos?
- O/a educador/a estimula a diferenciação entre meninos e meninas (elas brincam de boneca e eles de bola)?

**SOBRE A VIVÊNCIA DA SEXUALIDADE:**

- A sexualidade dos(as) alunos(as) assume um caráter de julgamento, regulação e disciplinamento ostensivo?
- Tais interrogações e atitudes moralizadoras incidem diferentemente sobre alunos e alunas?

- Os julgamentos incidem mais sobre alunas lésbicas e alunos gays?
- Como é tratada a sexualidade na escola? É abafada?
- Quando o debate torna-se necessário na escola? Apenas quando o comportamento dos(as) alunos(as) foge do controle dos(as) educadores(as)?

#### SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SEXUAL:

- Há um pacto de não-interferência por medo do que possa vir atingir os(as) educadores(as)?
- Quais os serviços disponíveis pelo Estado para garantir o pronto atendimento às crianças violadas?
- Os(as) educadores(as) conhecem e sabem como funcionam tais serviços?

Estas questões foram pontos de debate e discussão durante o processo de formação dos(as) educadores(as), que comentaremos a seguir.

## 2. A Formação dos(as) Educadores(as)

Na formação dos(as) educadores(as), abordamos os conceitos de gênero, raça/etnia e orientação sexual, aproximando-os da realidade da escola, assim, muitas questões acima citadas foram fruto de debates e discussões. O tema da violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes foi acrescido ao processo de formação porque era um assunto recorrente entre os(as) educadores(as) que se sentiam impotentes para lidar com isto.

Nos capítulos seguintes, esses temas serão aprofundados pelos(as) outros(as) articulistas.

## 2.1 As oficinas sobre gênero

As oficinas de gênero iniciaram com um texto para homens e outro para mulheres nos quais os personagens refletiam sobre quando, em que circunstâncias, em que fatos da vida se perceberam homens e mulheres. Em seguida, os(as) educadores(as) foram convidados a identificar em suas vidas estas mesmas situações. As educadoras comentaram que:

*Na minha casa, a gente era bandeirante e meus irmãos escoteiros e meu pai gostava, também era chefe de grupo e nós viajávamos, acampávamos, era muito bom, mas menina pra lá e menino pra cá, nada de misturar, ninguém se abraçava pra não despertar para o sexo, meu pai que dizia, o sexo era safadeza. Não abraçava ele para não ser prostituta e não abraçava a mãe para não ser sapatão, e a primeira coisa que eu fiz no meu primeiro emprego foi comprar um cantinho bem longe e morar sozinha, ficar longe daquilo, porque eu sentia falta de abraço, sentia vontade de tocar meus pais, porque eu via outras pessoas fazendo isso. PROFESSORA.*

*Quando li esse texto, me lembro de mim mesma, pois meus pais não deixavam que eu brincasse com os meninos e mesmo nossas brincadeiras não podiam ser, assim, masculinas. PROFESSORA.*

Todos(as) revelaram situações repressivas. Os homens informaram que foram proibidos de brincar de boneca, de conversar ou permanecer constantemente nos grupos de meninas. Frequentemente também reproduziam esta educação com suas alunas:

*Gosto mais de trabalhar com meninos, porque são mais ati-*

*vos e as meninas a gente precisa estar ensinando, chamando, são mais lentas.* PROFESSORA.

*Há uns dez anos percebi que os meninos eram melhores em matemática e, no ano passado, me lembrei de observar isso e não mudou nada. Os meninos são mesmo melhores em matemática e as meninas, ah, é um caso sério, não querem nem pensar.* PROFESSORA.

Após estas reflexões os(as) educadores(as) receberam 30 frases de pensadores como Rousseau, Karl Marx, São Tomás de Aquino (dentre outros) que descrevem sua visão da mulher, como devem ser educadas e/ou qual o seu lugar na sociedade. O debate foi *caloroso* porque a imagem da mulher contida nas frases foi motivo de irritação, não só das mulheres presentes, mas dos homens também. Os(as) educadores(as) analisaram suas conseqüências para a vida das mulheres e sua influência na sociedade e no ambiente escolar. Os(as) educadores(as) comentaram que tais frases eram injustas e alimentavam relações de poder entre homens e mulheres, como comentou uma professora:

*Minha mãe mesmo não vai a profissional de saúde feminina, porque acha que mulher não tem capacidade.*

Ao final da oficina, solicitamos que durante uma semana observassem sua escola, anotassem tudo que acontecia, as falas dos(as) educadores(as), seu comportamento com os(as) alunos(as) e trouxessem para a oficina da semana seguinte. Este exercício facilitou a compreensão do assunto, revelando que a educação sexista torna precário o aprendizado, tumultua o ambiente escolar, gera conflito pessoal e interpessoal. E proporcionou mudanças no comportamento dos(as) educadores(as) na escola. Por exemplo: eles(as) procuravam contra-argumentar com seus colegas de trabalho e propor mudanças nos exercícios escolares.



## 2.2 A oficina sobre educação não-homofóbica

O objetivo da oficina *Educação Não-homofóbica* foi discutir e refletir sobre os conceitos de identidade sexual, orientação sexual, homossexualidade, homofobia, discriminação e preconceito, articulando tais conceitos com a função social da escola e as práticas educativas. Na maioria das vezes, a homofobia entre os(as) educadores(as) estava disfarçada de boas intenções em *ajudar a mudar, reverter o quadro, aceitar, mesmo não sendo normal*. Por outro lado, outras pessoas saudaram o fato de uma novela discutir o tema e a importância do respeito à diversidade sexual.

Durante a oficina, os(as) educadores definiram o significado da palavra *homofobia*:

*é uma aversão, uma ojeriza, uma fobia à homossexualidade;*

*é um sentimento de extermínio da homossexualidade, podendo ocasionar assassinatos e violências;*

*é um temor, um medo à propagação da homossexualidade e de sua contaminação;*

*é intolerância, falta de respeito pela opção sexual de pessoas do mesmo sexo.*

Eles(as) relataram várias situações de violência e discriminação contra homossexuais na escola provocadas pelos(as) alunos(as) e pelos(as) educadores(as). Comentaram que *a mulher discrimina mais as lésbicas que os homens; que é necessário deixar de silenciar sobre a homofobia que ocorre no cotidiano e que é necessário pesquisas sobre violência contra homossexuais*. Manifestaram surpresa ao saber que a homossexualidade não é considerada doença por entidades científicas

como a Organização Mundial da Saúde, o Conselho Federal de Medicina e o Conselho Federal de Psicologia e disseram ser importante a divulgação dessas informações.

A oficina possibilitou o debate sobre o papel do/a educador/a e da escola frente à questão da homossexualidade, destacando o poder dos(as) educadores(as) na formação de indivíduos homofóbicos, racistas e sexistas. Mas, também o poder de formar sujeitos solidários(as), respeitosos(as) em relação à diversidade sexual.

Ao final da oficina, os(as) educadores(as) perceberam a importância da continuidade deste trabalho e sugeriram:

- formação contínua dos(as) profissionais da educação;
- socialização do aprendizado com os(as) demais educadores(as);
- inserção, no projeto político pedagógico das escolas, de propostas que privilegiem estes temas;
- fóruns de debates na escola com a presença de pais e mães dos(as) alunos(as);
- leitura de livros que abordem essa questão mais profundamente;
- pesquisa e a adoção de textos, histórias, contos, vídeos e músicas sobre o tema na escola;
- realização de dinâmicas de grupo para sensibilizar educadores(as) sobre o tema;
- construção de pesquisas com o próprio aluno sobre o tema.

### 2.3 As oficinas sobre a educação anti-racista

A abordagem deste tema iniciou com a construção coletiva do conceito de racismo e de identidade étnico-racial. Em seguida os(as) educadores(as) tiveram acesso aos indicadores sociodemográficos que

revelavam desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas a que a população negra está submetida. Analisaram os diversos tipos de preconceito vividos pela população negra. Perceberam ainda que o Estado brasileiro se omitiu em reconhecer tais desigualdades e, portanto, desincumbiu-se de construir políticas públicas de equidade. Conheceu a política nacional para a eliminação da desigualdade racial.

## 2.4 A oficina sobre livro didático

Fizemos um levantamento sobre os livros didáticos utilizados pelos(as) educadores(as) e alunos(as), selecionamos destes livros, fotografias, frases, textos, comentários que revelavam situações de sexismo, racismo e homofobia. Alguns livros, sempre que falam da importância da higiene e da limpeza do ambiente, especialmente no lar, colocam mulheres limpando tudo. Outros, quando se referem à noção de família, ignoram que há casais homossexuais (lésbicas e gays) constituindo família e criando seus filhos. Outros, ainda, quando descrevem as profissões, colocam homens brancos em funções de maior qualificação.

Durante a oficina, sugerimos que analisassem os livros, selecionassem textos e figuras que revelavam discriminação e sugerissem alterações. Os(as) educadores(as) comentaram que cotidianamente trabalhavam com os livros, mas nunca tinham percebido quão discriminatórias eram as publicações. Elaboraram uma aula fictícia e apresentaram no grande grupo, alterando o que estava posto no material didático.

Ao final da oficina, sugeriram que a Secretaria de Educação garantisse um tempo maior para os(as) educadores(as) ler e analisar os livros a serem selecionados. Sugeriram a necessidade de se construir livros paradidáticos, filmes etc. que auxiliassem no desenvolvimento dos temas abordados nesta capacitação.

## 2.5 A oficina sobre violência doméstica e sexual

A oficina abordou o conceito de família patriarcal, desmistificando a idéia de que a família ideal é harmoniosa e sem conflitos. Apresentou as conseqüências desta idéia para a vida das mulheres que sempre são chamadas a ceder, ter paciência ou modificar seu comportamento de modo a retomar a harmonia do lar.

Em seguida discutiu o conceito de violência. Analisou o Estatuto dos Direitos das Crianças e Adolescentes, as instituições de proteção, e orientou os(as) educadores(as) como prestar apoio às crianças em situação de violência.

## 3. As Rodas de Diálogos

As Rodas de Diálogo se configuraram como um canal privilegiado de interlocução entre jovens, tendo como um dos resultados a ampliação da participação juvenil na comunidade escolar. Foram realizadas pelas jovens capacitadas pela Gestos com os(as) alunos(as) das escolas municipais. As Rodas de Diálogo<sup>12</sup> abordaram os mesmos temas que abordamos na formação dos(as) educadores(as) e tinham como objetivo engajar os(as) alunos(as) em atividades culturais na escola. Elas estão descritas num capítulo específico desta publicação.

É importante registrar que realizamos um encontro entre os(as) educadores(as) capacitados(as) e as jovens que realizaram as Rodas de Diálogos. Este encontro foi planejado e executado pelas jovens; os(as) educadores(as) foram seus educandos. O tema da oficina foi *Os jovens como sujeitos políticos*. Durante o debate, os(as) próprios(as) educadores(as) se perceberam sujeitos políticos de sua ação pedagógica, amadurecendo seu compromisso com os temas em estudo.

12. As Rodas de Diálogo se configuraram como um canal privilegiado de interlocução entre jovens, que teve como um dos resultados ampliar a participação juvenil na comunidade escolar. Essa experiência é tão rica que resolvemos apresentá-la num artigo específico desta publicação para que possamos aprofundá-la.

#### 4. Sistematização do conhecimento: os projetos pedagógicos

A sistematização do conhecimento tem se apresentado como um instrumento fundamental no processo de aprendizado. A sistematização implicou três momentos: a) a elaboração e execução dos projetos pedagógicos nas escolas pelos(as) educadores(as); b) a realização do Seminário de mesmo nome deste projeto; e c) esta publicação que conta com a participação dos(as) educadores(as).

#### 5. Os Projetos Pedagógicos

Após todo o processo de formação dos(as) educadores(as), elaboraram projetos pedagógicos para serem realizados nas escolas.

Após todo o processo de formação, os(as) educadores(as) elaboraram projetos pedagógicos para serem realizados nas escolas.

Os projetos são o plano de trabalho semestral do/a educador/a. Os(as) educadores(as) construíram seus projetos individualmente ou em grupo; educadores(as) de 32 escolas elaboraram projetos pedagógicos.

Realizamos o monitoramento através de visitas nas escolas e nos nossos encontros de aprofundamento teórico e metodológico. Esse sistema permitiu que os debates pedagógicos se realizassem à luz da prática profissional das/os educadores(as),

Identificamos três níveis de envolvimento dos(as) educadores, os quais classificamos de inicial, parcial e total. Chamamos de nível inicial aqueles projetos que ficaram circunscritos às salas de aulas das/os professoras/es participantes do projeto, não conseguindo envolver outros(as) profissionais da escola. Cerca de 40% dos projetos alcançaram este nível de envolvimento. As principais dificuldades apontadas foram: a) falta de tempo para envolver outros(as) colegas de trabalho; b) falta de apoio da direção escolar; e c) o alto nível de preconceito dos(as) profissionais da escola.

Os principais resultados da implementação dos projetos neste nível foram: a) a participação do(as) estudantes quebrando preconceitos; b) a transformação pessoal dos próprios professores(as) vencendo os próprios preconceitos; e c) o desejo de continuar se aprofundando nestas temáticas.

No nível parcial identificamos o envolvimento de professores(as), no desenvolvimento do projeto, mesmo que não tenham participado da formação conosco, no entanto, foram *sensibilizados* pelos(as) colegas que participaram das discussões didáticas. Cerca de 40% dos projetos tiveram essa classificação. Funcionou da seguinte forma: os(as) professores(as) que participavam dos estudos convidavam outros professores a construir e executar os projetos conjuntamente, assim, sua prática profissional avançava em outras salas com outros(as) interlocutores.

A principal limitação neste nível foi não alcançar toda a escola. As dificuldades apontadas foram: a) pouco ou nenhum apoio da direção escolar e equipe pedagógica; b) estrutura física das escolas inadequadas; c) material didático insuficiente para trabalhar com todos(as) estudantes; d) falta de interesse de parte dos(as) professores da unidade de ensino. Já os principais resultados desse nível de envolvimento foram: a) participação de outros professores no processo, inclusive escrevendo e executando projetos pedagógicos que enfrentem discriminações e violência; b) maior número de estudantes envolvidos nas atividades pedagógicas; e c) maior mobilização de parte da escola com todo o processo.

Chamamos de nível total aqueles projetos que: a) tiveram apoio da direção escolar; b) participação de outros profissionais da escola; e c) compuseram o projeto político pedagógico da escola. Cerca de 20% dos projetos tiveram esse nível de execução. Os principais resultados neste nível foram: a) apresentação do projeto em *feira de conhecimento* da prefeitura, representando a escola; b) envolvimento da direção, da coordenação pedagógica e de outros(as) colegas

na execução do projeto, discutindo os temas nas reuniões com a comunidade escolar e refletindo sobre sua prática profissional à luz do enfrentamento dos preconceitos e da violência.

Uma questão importante: nas escolas onde dirigentes e coordenadores pedagógicos participaram dos estudos; e nas escolas onde foram executadas as rodas de diálogos com jovens, houve um maior envolvimento da comunidade escolar no processo. Tanto que estas escolas ou estavam no nível médio ou estavam no nível total.

## 6. O Seminário

Esta estratégia foi encarada pelo grupo como um ponto de chegada e de partida. Se por um lado a data do Seminário passou a ser um referencial de culminância dos estudos e do desenvolvimento das atividades de quase dois anos de projeto; era também um momento de início do processo de sistematização do conhecimento, largada, portanto, para nossa publicação.

A organização do seminário se deu a várias mãos, seguindo sugestões do grupo de educadores(as) e executado diretamente pela Gestos, pela Coordenadoria da Mulher e pela Secretaria de Educação, Esportes e Lazer do Recife.

O seminário teve a participação de aproximadamente 280 pessoas entre professores(as); coordenadores(as) pedagógicos; dirigentes escolares e estudantes das escolas onde funcionaram as rodas de diálogos.

O primeiro dia foi reservado às reflexões teóricas e atividades coletivas, quando foram discutidas as ações desenvolvidas pela sociedade civil organizada e pela gestão municipal em torno do enfrentamento às discriminações de gênero, de raça/etnia e por orientação sexual. A principal reflexão deste momento foram as contribuições do projeto para a política de enfrentamento das discriminações no espaço escolar, mas afirmou-se também a necessidade de

ampliar a experiência qualificando-a como uma política da rede municipal de ensino.

No segundo dia, a reflexão se deu em torno do enfrentamento à violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes e a apresentação dos projetos que os(as) educadores(as) e os(as) estudantes desenvolveram. Observou-se que a rede municipal de educação tem um projeto nesta área, mas não atinge todas as unidades escolares, sendo necessário ampliar para todas as escolas.

A experiência das Rodas de Diálogos apresentadas no seminário revelaram a importância e a necessidade de se incluir a juventude no processo decisório da escola. Os(as) jovens apresentaram os questionamentos feitos à instituição escolar, além de suas reflexões sobre raça, relações de gênero e orientação sexual.

Os Projetos Pedagógicos que tiveram como foco principal o respeito à livre orientação sexual, provou que não há idade para se discutir essa temática. Revelou ainda que, após os debates em sala de aula, o respeito à livre orientação sexual passou a ser uma regra entre os(as) alunos(as).

A questão étnico-racial foi tema de maior número de Projetos Pedagógicos realizados nas escolas. Isto ocorreu porque este tema também foi muito estimulado pelo gestor público municipal. Os projetos apresentados contribuíram na consolidação dessa temática nas escolas. Dois destes trabalhos foram apresentados na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

Os Projetos Pedagógicos sobre *Relações de Gênero* discutiram relações de poder, trabalho doméstico, masculinidade, patriarcado, estabelecendo relações com as questões étnico-raciais, de classe social e de orientação sexual.

Finalmente, durante o seminário os(as) educadores(as) que não participaram do processo de formação solicitaram a ampliação da proposta para toda a rede municipal de ensino.



## 7. O aprendizado da Gestos com os(as) educadores(as)

Desenvolver uma intervenção pedagógica no campo do enfrentamento dos preconceitos de gênero, de raça, de orientação sexual, além de buscar enfrentar o abuso e a exploração sexual contra crianças e adolescentes, é uma tarefa complexa, envolve o respeito aos(as) sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o reconhecimento de que também aprendemos com eles(as); a pesquisa teórica e sua *tradução* acessível; e o compromisso político fincado no campo do respeito às diferenças.

Fatos ocorridos tanto no espaço pedagógico quanto na vida pessoal dos(as) participantes foram objeto de respeitosos diálogos, inclusive de orientações individuais, para suprir as demandas emocionais dos(as) educadores(as). Demandas estas que fazem parte do próprio processo de descoberta e que mobilizam suas histórias de vida. Assim, esse caminho foi trilhado de forma democrática, sem imposições nem patrulhamentos ideológicos, sempre problematizando o contexto em que eles(as) vivem e trabalham, os limites de sua ação profissional e as estratégias que podem construir para superá-los.

Compreendemos que *o conhecimento é inacabado e é resultado das muitas experiências que a humanidade vem tendo, das quais alunos e professores participam e que são apropriadas e construídas constantemente.* (LUÍS, 2003 p.36). Neste sentido, o nosso conhecimento sobre a realidade da escola, o contexto em que os(as) educadores(as) trabalham, e em que os(as) alunos(as) estudam foram imprescindíveis no amadurecimento do nosso próprio trabalho, na elaboração de novas metodologias pedagógicas e na pesquisas e elaboração de textos que aproximassem o nosso tema desta realidade.

Durante o processo de execução deste projeto, tivemos o privilégio de observar também os diversos avanços e perceber várias limitações. O interesse dos(as) educadores(as) e a dificuldade de tempo para se dedicar ao assunto; a dedicação na inclusão deste tema

no seu cotidiano pedagógico e a falta de infra-estrutura da escola que dificultaram a elaboração de materiais didáticos adequados, são alguns dos avanços e dificuldades.

Mas essa experiência nos permite renovar a crença em nossas causas políticas e enriquecer nosso aparato técnico-profissional. Um resultado que compreendemos como emblemático foi a aproximação entre movimento social organizado e escolas municipais. Esse fato reforça que o principal legado que essas instituições têm a oferecer à sociedade em geral é a luta organizada em busca de uma sociedade mais justa, e que o conhecimento técnico-profissional precisa estar repleto e inspirado por este objetivo, apresentando-se assim como instrumento de transformação social.

Fabírcia Moura<sup>13</sup> & Nielson da S. Bezerra<sup>14</sup>

## Rodas de Diálogos entre Jovens: uma experiência pedagógica

### 1. Caminhos Teóricos e Metodológicos

A busca por caminhos que consolidassem uma política pública educacional de enfrentamento das discriminações de gênero, raça/etnia, orientação sexual e violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes nos fez trilhar por uma experiência educativa desafiadora e fascinante, as Rodas de Diálogos com adolescentes e jovens nas escolas da Rede Municipal de Recife. Realizamos essa ação pedagógica em parceria com o Núcleo de Jovens Educadoras da Gestos,<sup>15</sup> a partir da *Educação de Pares*, relatada em Bezerra, 2005, apoiada teoricamente nos conceitos de *Projeto de Trabalho* (Hernandez, 1999) e *Educação Popular* (Freire, 1998).

Assim, as Rodas de Diálogos tornaram-se um canal de diálogo entre os jovens, estimulando-os à reflexão sobre juventude, esco-

13. Assistente Social da Gestos – soropositividade, comunicação e gênero –, com Especialização em Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pernambuco.

14. Pedagogo da Gestos: soropositividade, comunicação e gênero. Professor da Rede Municipal de Ensino do Recife.

15. Em 2001, o projeto Jovens Formadores/as de Opinião possibilitou a formação de educadores/as jovens, enfatizando a relevância da participação da juventude na prevenção ao HIV/AIDS. Como resultados, além da sistematização metodológica e publicação da experiência, o grupo constituiu um Núcleo de Jovens Educadoras. As jovens tornaram-se referência em Recife, passando a atuar como educadores/as junto a outros/as jovens na Gestos e em várias outras ONGs.

la, sua própria identidade, discriminações de gênero, de raça/etnia, de orientação sexual e a violência doméstica e sexual. Buscamos manter como foco a organização juvenil na construção diária do *Projeto Político-Pedagógico da Escola*, estimulando a participação de toda a comunidade escolar.

Para efeito dessa ação, consideramos aqui adolescentes e jovens como:

*(...) sujeitos capazes de realizar mudanças reais na sociedade, levantando questões e buscando provocar respostas, simultaneamente, sobre sua condição juvenil, sobre a ordem social e sobre o mundo contemporâneo* (ABRAMO, 1994, P. XIV)

Nesta perspectiva não utilizamos mecanismos metodológicos expositivos ou geradores de temas, pensados cronologicamente e encadeados por algum tipo de hierarquia ou caminho lógico. Como o título sugere, as Rodas de Diálogo permitiram uma troca horizontal entre os/as participantes, e os temas surgiram com base no interesse do grupo. Os primeiros encontros tiveram como objetivo preparar o grupo para esta proposta, inclusive para a idéia de não seguir modelos pré-determinados e sim fazer uma análise de sua própria realidade para, a partir daí, atuar sobre a mesma.

A cada tema discutido, valorizávamos o saber existente, criando um espaço lúdico e de troca de experiências em que a aprendizagem e o conhecimento eram reforçados. Trabalhamos com estudos de textos, músicas, filmes, técnicas de dinâmicas de grupo, discussões, trabalhos em grupo menores e avaliação processual.

Nesse caminho, o ponto de partida foi a reflexão sobre a instituição escolar. Não se tratava da escola pensada a partir da ótica dos/as adultos, mas sim da escola vista a partir da – ou das – perspectiva/s da juventude. Em todo o processo educativo, buscou-se facilitar aos/as adolescentes e jovens o desenvolvimento de estratégias e

recursos para a construção de um espaço escolar que respeite a equidade nas relações de gênero, que refute todas as formas de racismo e homofobia e que combatam a violência sexual e doméstica contra crianças e adolescentes.

Essa concepção traz consigo o questionamento à idéia de verdade universal, estável e absoluta das relações sociais que, normalmente, se apresentam como naturais.

Essa experiência também comprovou que, se bem preparados, os/as jovens são importantes educadores sociais para atingir os próprios jovens. Tendo em vista que *há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas)*<sup>16</sup>, a identificação com o/a educador/a é essencial, e neste quesito os próprios jovens são importantes para facilitar junto aos seus pares o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento das discriminações de gênero, de raça/etnia, de orientação sexual, além do enfrentamento da violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes no âmbito escolar.

## 2. Passos percorridos

Inicialmente as Jovens Educadoras selecionaram as escolas a serem visitadas a partir da leitura dos Projetos Pedagógicos construídos pelos professores e professoras que estavam participando da formação. Em seguida, foram definidos os seguintes critérios: interesse da escola pelo trabalho; estrutura física que possibilitasse o desenvolvimento das rodas de diálogos; faixa etária dos/as alunos/as (a partir dos 13 anos).

Com esses critérios estabelecidos, as Jovens Educadoras visitaram doze escolas da Rede Municipal do Recife, avaliando a possibilidade, junto com os/as professores/as que estavam participando da formação, da realização das Rodas de Diálogo naquele espaço.

16. HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão na Educação: os Projetos de Trabalho*. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

Dentre as escolas visitadas, quatro unidades educacionais foram escolhidas, as escolas municipais Dom Bosco, Vasco da Gama, São Cristóvão e Karla Patrícia.

Assim, as jovens educadoras realizaram encontros nas escolas, levando a proposta de trabalho para os(as) alunos(as), mobilizando-os a participarem das rodas de diálogos. Foram realizados diálogos sobre violência, drogas, sexualidade, homossexualidade, racismo e sexismo. Estes temas surgiram a partir da pergunta *como você vê sua escola?* Os constantes assassinatos de jovens nas comunidades remeteram as Rodas de Diálogo para temas como violência; consumo de drogas nas escolas; o namoro entre os(as) jovens; a discriminação contra gays e lésbicas na comunidade e na própria escola; a forma como são tratadas as pessoas negras em diversas situações; as discriminações que as meninas sofrem em seu dia-a-dia; todos esses temas foram discutidos neste espaço. A posição de professores e dirigentes escolares diante desses temas e da juventude em geral alimentou o debate e contribuiu para que houvesse convergência entre as discussões juvenis nas Rodas de Diálogo e os estudos temáticos com as(os) professores.

### 3. Conclusões em andamento

As Rodas de Diálogos foram, sem dúvida, uma experiência desafiadora, já que permitiu aos adolescentes/jovens o exercício do ouvir, do escutar, perceber o outro, perceber o espaço escolar, suas vivências, a possibilidade de novas descobertas e reflexões sobre suas próprias vidas e o mundo ao seu redor. Os resultados apontados por esta incursão apontam para uma escola ainda muito longe da juventude. A estrutura física deficiente; as regras institucionais condicionantes; a decoração pálida e afastada dos gostos da população majoritária daquele espaço; a ambientação desinteressante e a fuga de temas importantes para a juventude são alguns indicadores dessa distância.

Por outro lado, observamos escolas que tentam se aproximar da juventude a partir de alguns desses aspectos, no entanto nenhuma unidade que acompanhamos enfrentava todas essas nuanças, mesmo porque para a maioria dos gestores, a escola tem que ter uma imagem, de fato, bem diferente da imagem que a juventude poderia apontar.

Para os/as adolescentes e jovens, o espaço escolar não tem promovido o acesso a momentos de diálogos, encontros ou debates, em que possam expressar suas opiniões, ouvir as das outras pessoas e trocar idéias sobre assuntos que lhes dizem respeito.

Destacamos aqui algumas falas dos(as) adolescentes/jovens nos momentos das Rodas de Diálogo:

*Penso que o racismo é a separação de um mundo para dois tipos de pessoas.*

*Já faz tempo isso, mas tinha uma menina que só queria brincar com meninas de cabelos escorridos e branquinha, e ela não queria brincar comigo só por causa de minha cor.*

*Quando saio com minha mãe, as pessoas pensam que ela não é minha mãe, as pessoas julgam muito pela aparência, só por que minha mãe é branca e eu sou negra.*

*Existe aqui na escola uma professora que é muito preconceituosa, só fala da família dela. Ela diz que a mulher só deve ter um homem e condena as mulheres que têm mais de um homem, falou da marcha das mulheres lésbicas que teve no centro do Recife, que Deus condena esse tipo de coisas.*

*Só há espelho no banheiro das meninas e sempre que queremos usar temos que entrar lá.*

*Através dos temas discutidos nas rodas eu pude aprender mais sobre nós jovens e passei a entender que não importa a cor, o sexo, ou se você é lésbica, só importa que todos nós seres vivos mereçamos respeito.*

Entre os principais resultados dessa estratégia, destacamos: considerável aumento da participação dos/as jovens na escola; ampliação da organização política da juventude nas escolas; maior vocalização e interesse em ampliar a discussão dos temas abordados nas rodas de diálogos no espaço escolar e na comunidade; gradual mudança da imagem que os professores tinham da "juventude de rebeldia sem causa" para uma compreensão enquanto sujeito político importante no projeto de mudança social.

Essa compreensão leva à construção de uma experiência de cidadania que vai além de ações como votar e ser votado, ter direito à escola, saúde e condições dignas de moradia, do direito positivado, mas sim que é compreendida e exercida

*como uma prática conflituosa vinculada ao poder, que reflete as lutas sobre quem poderá dizer o quê, ao definir quais são os problemas comuns e como serão tratados. (JELIN, 1994)*

Paiva (2003, p. 68) afirma que:

*um processo politizado, emancipatório é sempre mais difícil, porque a arte da política é arte da negociação, é menos "glamourosa" e depende de paciência e tempo. Afinal, é impossível "consumir" mudanças prontas. O que pode nos parecer interessante para o consumo não transforma a vida que levamos num passe de mágica e só mudamos a partir da realidade viva em que vivemos e não daquela vendida como cenário de produtos prontos para consumo,*



*por mais bem embalados e intencionado.*

Esse lugar favorece o exercício da cidadania dentro da perspectiva voltada à autonomia, tanto que a autora continua

*Cidadania como a possibilidade de construir sozinho e coletivamente o amor por mim, o direito de poder decidir, os modos de querer-me e aprender a amar-me.*

As Rodas de Diálogos continuam mobilizando a comunidade escolar, com vistas a um diálogo permanente com os/as professores, através de um momento de reflexão sobre a importância da juventude no espaço escolar enquanto sujeito político. A juventude passou a se mobilizar a partir de suas próprias demandas, mantendo um diálogo respeitoso com professores, coordenação e direção. Essa experiência aponta para uma dimensão pouco estudada na escola, ou seja, a dimensão autônoma da juventude a partir de seu processo de aprendizado.

*Maria Luiza Aléssio*<sup>17</sup>

## Seminário: Gênero, raça/etnia e diversidade nas escolas municipais do Recife

Reconhecendo a transversalidade das questões de gênero, raça e livre orientação sexual na vivência do currículo, e considerando as diretrizes e encaminhamentos de instâncias coletivas<sup>18</sup>, assim como as discussões mais recentes no cenário educacional, a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife vem buscando desenvolver estratégias que possibilitem a ampliação da discussão de tal temática na Rede Municipal de Ensino, bem como a efetivação de ações afirmativas que promovam a construção da equidade em nossas escolas.

A inserção dessas discussões na Rede vem se dando gradativamente nos últimos anos, através de ações conjuntas da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer com a Coordenadoria da Mulher e instituições parceiras – ONG –, as quais incluem pesquisas acadêmicas sobre as relações de gênero no contexto das escolas municipais e trabalhos de intervenção desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho em Orientação Sexual – Gros –, da Diretoria de Ensino e Formação Docente, com estudantes e professoras/es. Essas ações, em diferentes medidas, vêm

17 Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer do Recife

18 Particularmente as Conferências Municipais de Educação (COMUDEs) e Conferências Municipais da Mulher, promovidas, respectivamente, pela SEEL e pela Coordenadoria da Mulher, da Prefeitura do Recife.

possibilitando a sensibilização dos profissionais da educação para a importância do tema, sua intrínseca relação com a construção da subjetividade no currículo e sua indissociabilidade da cidadania.

Reforçamos que há uma necessidade de ampliarmos a discussão do tema na formação continuada de nossos/as docentes, dando, assim, subsídios para que esses profissionais possam intervir nas situações que evidenciam questões de gênero conflituosas no contexto da escola, que reforçam as desigualdades e a violência sexista. Reafirmamos, nesse sentido, que a educação para a igualdade entre meninos e meninas, homens e mulheres, pressupõe não só encará-la como elemento estruturante da cidadania, mas como um dos componentes essenciais para uma sociedade democrática.

A construção e implementação de um projeto dessa natureza, em linhas gerais, envolve e relaciona, concomitantemente, pelo menos, quatro frentes de atuação:

- a Secretaria de Educação, em si, com seus/suas gestores(as);
- professoras(es), coordenadores(as) pedagógicos(as) e mediadores(as) que atuam na escola, dentre eles: animadores culturais, mediadores(as) de leitura e professores(as) de biblioteca;
- estudantes;
- espaços institucionais ampliados.

O interesse em planejar e efetivar ações que atendam essas frentes mobilizou a instituição de uma comissão que reúne representantes da Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente, com a participação das gerências a ela vinculadas, da Diretoria de Ações Educativas Complementares e de instituições parceiras, com o objetivo de fomentar o debate sobre relações de gênero, articulando-as ao currículo e à prática pedagógica. Essa iniciativa fortalece a criação de uma

rede de discussões que amplie o trabalho desenvolvido, promovendo a socialização de experiências e a construção coletiva de estratégias de intervenção e enfrentamento das desigualdades de gênero no contexto escolar, inclusive, na definição de estratégias de enfrentamento da violência sexista, com intervenções que envolvam todos(as) que fazem a escola, particularmente os/as estudantes da rede municipal de ensino.

Nesse sentido, o seminário *Gênero, Raça/Etnia e Diversidade nas Escolas Municipais do Recife* representou uma importante oportunidade de potencializarmos nossas ações e, em conjunto com a Coordenadoria da Mulher e a Gestos, promover um momento de reflexão, debates e trocas significativas, fortalecendo nossos objetivos e ampliando nossa atuação.

Sendo a culminância do curso *Educação Não-sexista, Não-homofóbica, Anti-racista*, que tinha como metodologia tanto a abordagem teórica quanto a perspectiva de intervenção pedagógica, esse seminário possibilitou a divulgação de projetos com a temática gênero desenvolvidos nas escolas em que os/as participantes exercem suas práticas profissionais. Assim, com o propósito de fortalecer a atuação desses/as professores/as, o público-alvo do seminário foi ampliado com a inclusão das equipes gestoras e coordenadores/as pedagógicos/as das escolas envolvidas, além dos professores que participaram do curso. Contamos, ainda, com a participação de animadores culturais da Gerência de Animação Cultural, jovens do Fórum de Acesso Livre de Estudantes – FALE –, representantes de todas as Gerências de Ensino da DIRE/SEEL e integrantes do GTOS/DIRE.

O seminário trouxe uma significativa contribuição à rede de ensino, visto que a socialização das experiências desses profissionais dá visibilidade ao trabalho que desenvolvem e oportuniza a construção e vivência de novos projetos didáticos em escolas do Recife. Nosso desejo, e grande desafio, portanto, é ampliarmos o alcance dessa ação, envolvendo nossos 130 mil alunos, 5 mil professores, 215 escolas, 58

creches e Centros de Educação Infantil, trazendo as questões de gênero, raça/etnia e livre orientação sexual para o centro das discussões educacionais na cidade do Recife.

## Ações do GTOS na área de educação não-sexista e não-homofóbica<sup>19</sup>

O GTOS – Grupo de Trabalho em Orientação Sexual –, programa da SEEL/PR<sup>20</sup>, existente desde 1996, atua com temáticas em torno da sexualidade humana nas escolas municipais do Recife, assumindo como eixo a cidadania, o respeito à diversidade sexual, a luta contra preconceitos, mitos, tabus e intolerância.

O GTOS vem mantendo um diálogo multidisciplinar com a temática da sexualidade humana, envolvendo diversos focos, inclusive, a *Educação Não-sexista, Anti-racista e Não-homofóbica*. Dessa forma tem colaborado no estímulo a projetos educacionais na área de sexualidade humana em ambiente escolar, facilitando a autonomia no direcionamento de melhores relações interpessoais e da interlocução entre os diversos componentes curriculares.

Diante da diversidade do público envolvido no trabalho, algumas ações vêm sendo empreendidas ao longo dos anos letivos, visando atender demandas específicas das escolas da Rede Municipal de Ensino. Trabalhando atualmente com essas demandas, uma das preocupações da equipe é que cada escola possa organizar seus proje-

19. Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente: Ester Calland de Sousa Rosa; Gerência de 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem e Ensino Médio: Eleta de Carvalho Freire; GTOS – Grupo de Trabalho em Orientação Sexual: Lúcia Bahia, Silvana Oliveira e Tereza Farias.

20. Secretaria de Educação, Esportes e Lazer da Prefeitura do Recife.

tos na área da sexualidade humana e que os mesmos possam ser executados pelas equipes de professoras(es), estudantes, dirigentes e coordenadoras(es) das mesmas, para tornar o assunto um tema do cotidiano. Observamos que, quando o assunto é relacionado a sexo, muitas vezes, as professoras solicitam nosso respaldo preocupadas com *o que a comunidade vai dizer*. Uma das maiores reivindicações é que a equipe – *GTOS* – faça a apresentação do tema através de palestras. Dessa forma, acreditam que a *responsabilidade* fica reduzida, por tratar-se de uma ação pedagógica em nível de Rede.

Limitações pessoais, dificuldades de lidar com o tema, desconhecimento de conteúdos específicos são fatores que, muitas vezes, restringem as atuações dos(as) professores(as) na escola, apesar de no dia-a-dia conseguirem lidar satisfatoriamente com as situações advindas do convívio entre os(as) estudantes.

Desde a implantação da Coordenadoria da Mulher, a partir de 2001, foram realizadas algumas ações em parceria com a Secretaria de Educação, visando ao atendimento e formação na área da sexualidade, com professoras e professores da Rede Municipal de Ensino, além das formações que o *GTOS* já realizava em sua prática. Especificamente na área de gênero, podemos citar acompanhamentos, palestras, cursos, seminários e atuação em projetos desenvolvidos nas escolas.

A partir da parceria com a Coordenadoria da Mulher e com a Organização Não-Governamental, Gestos, iniciada em 2002, realizamos o *Curso de Formação em Educação Não-sexista, Anti-racista e Não-homofóbica*, no qual intensificamos alguns focos, principalmente a temática de gênero. Esse curso, em caráter de formação continuada, trouxe vários desdobramentos para nossas escolas, através de projetos sugeridos pelos educadores e educadoras participantes do curso, os quais representaram as seguintes escolas municipais:

Almirante Soares Dutra; Alto da Guabiraba; Alto do Pascoal; Ana Maurícia Wanderley; André de Melo; Doutor Antônio Correa; Pe. Antônio Henrique; Arraial Novo do Bom Jesus; Adauto Pontes; Cícero Franklin Cordeiro; dos Coelho; do Coque; José da Costa Porto; Diná de Oliveira; Dois Rios; Dom Bosco; Espírito

Santo; Beato Eugênio Mazenoud; Sociólogo Gilberto Freyre; do Ibura; Isaac Pereira da Silva; Reitor João Alfredo; Nossa Senhora da Penha; José Lourêncio de Lima; José Múcio Monteiro; Karla Patrícia; Manoel Rolim; Maria Sampaio Lucena; Mauro Mota; Nossa Senhora do Pilar; Octávio Meira Lins; Poeta Paulo Bandeira; Paulo VI; Ricardo Gama; Santa Lúzia; Santa Maria; São João Batista; São Cristóvão; Solano Magalhães; Municipal UR-05; Vasco da Gama; Vila Operária do Recife; Vila Santa Luzia; Hugo Gerdau; Futuro Feliz; Deputado Edson Cantarelli; Jardim Uchoa; Severina Bernadete; Vila São Miguel; Creche Municipal Futuro do Amanhã; Creche Waldir Savenchenk; e Creche Municipal dos Remédios.

Numa etapa posterior dessa parceria, alguns projetos de trabalho foram desenvolvidos por educadoras(es) em suas escolas, como resultado da primeira etapa do curso, temos, por exemplo:

- *Compreendendo e respeitando as diferenças no espaço escolar* – E.M. Karla Patrícia;
- *Relações Raciais: conhecendo e respeitando as diferenças* – E.M. Costa Porto;
- *Descobrimdo o corpo* – E.M. Cícero Franklin;
- *O racismo no cotidiano escolar* – E.M. Vila de São Miguel;
- *Paz: por uma educação anti-racista e não-sexista* – E.M. José Múcio Monteiro;
- *Valorização da Cultura Negra Brasileira* – E.M. Deputado Edson Cantarelli;
- *Eqüidade de gênero e uma construção possível no cotidiano escolar* – E.M. do Ibura;
- *Trabalhando a homossexualidade em sala de aula* – E.M. Reitor João Alfredo e E.M. Alto da Guabiraba;
- *Educação cidadã numa perspectiva anti-racista* – E.M. Adatao Pontes;
- *Relações de gênero na comunidade escolar: como tratar o outro sexo de forma igualitária* – E.M. Solano Magalhães;



- *Preconceito racial na escola* – E.M. Severina Bernadete;
- *Quem somos? A questão racial na Escola Municipal Poeta Paulo Bandeira da Luz.*
- *Trabalhando o preconceito dentro da sala de aula* – E.M. Reitor João Alfredo e E.M. Alto da Guabiraba;
- *Homofobia no ambiente escolar* – E.M. São Cristóvão
- *Professor X Orientação Sexual* – E.M. Vila Santa Luzia; E.M. UR-05; E.M. Severina Bernadete; Creche Futuro Feliz.

Durante o curso, contamos com uma excelente participação das educadoras(es) que, em sua grande maioria, deram depoimentos significativos sobre a importância dessa formação continuada em suas vidas, tais como:

*Havia muita necessidade deste tema, porque as pessoas estão muito segregadas;*

*Não tinha pensado na questão da homofobia;*

*Quem elaborou este curso está de parabéns, estávamos precisando.*

A partir de 2004, o Governo Federal lançou o programa *Brasil sem homofobia e o direito à educação*. Acirramos, então, nossas intervenções nessas temáticas, garantindo um maior espaço de reflexão nos encontros com toda a comunidade escolar: professores(as), pais, mães e alunos(as), e agregando outras instituições que nos procuraram com projetos específicos nessa área.

Ampliando nossa intervenção nesta temática específica, traçamos uma parceria com o grupo DIVAS – Instituto em Defesa da Diversidade Afetivo-sexual –, com o projeto *Educar para o respeito à diversidade afetivo-sexual: desconstruindo preconceitos, tabus e opressões*.

O projeto contava com a participação do grupo Loucas de Pedra Lilás – ONG – que apresentava o espetáculo *Qual é a Bronca?* em forma de teatro-fórum, possibilitando, em seguida, um debate com os(as) participantes. Depois, vinha a realização de vídeo-debate com

os filmes: *Assunto de Meninas* (de temática voltada para o amor entre mulheres) e *Uma Delicada Relação* (temática voltada para o amor entre homens). O projeto deveria inicialmente atender as escolas com encenações agendadas para: Colégio Municipal Reitor João Alfredo, Costa Porto, Paulo VI, Sociólogo Gilberto Freyre, Karla Patrícia, Mário Melo, João XXIII, Florestan Fernandes, Dom Bosco, Otávio Meira Lins e Arraial Novo do Bom Jesus.

O projeto incluía também oficinas realizadas com os/as estudantes a respeito da diversidade e orientação sexual em cinco escolas. Conseguimos realizar integralmente o projeto em duas escolas, o Colégio Municipal Reitor João Alfredo e a Escola Municipal Mário Melo, não sem dificuldades de adesão por parte de alguns professores. No meio do percurso, por questões alheias à equipe propositora, não foi possível concluir o projeto conforme o esperado. Podemos dizer, no entanto, que a participação das professoras foi ativa e envolveu grande número de estudantes.

As turmas de adolescentes participantes eram do 1º ano do Ensino Normal Médio do Colégio Municipal Reitor João Alfredo e da EJA da Escola Municipal Mário Melo.

Na formação dos estagiários do Projeto Alfabetização e Letramento, a temática abordada foi Gênero, com sugestões de atividades, além de uma base teórica para fortalecimento sobre conteúdos específicos a serem trabalhados com participantes do projeto. Elaboramos uma oficina com análise de provérbios preconceituosos sobre a mulher e o homem, a ser desenvolvida pelo grupo, junto aos/às estudantes.

Participamos também como expositoras na Assembléia Legislativa em forma de audiência pública: *Educar para a diversidade sexual: a construção do respeito na Escola*, durante a *Semana da Visibilidade Lésbica*, em 23 de agosto de 2004.

Nossas intervenções aconteceram também com parcerias governamentais tanto em relação às participações nos eventos referidos acima, como em capacitações articuladas e realizadas junto à Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã, a partir de um projeto da Gerência de Livre Orientação Sexual – GLOS –, nas comunidades. Na Semana dos Servidores Municipais, lideramos a oficina: *Diversidade Sexual: uma questão de direitos humanos*. Também par-

ticipamos do Seminário Gênero, Raça/Etnia e diversidade nas Escolas Municipais do Recife, como reladoras de mesas diversa, coordenadoras de relatos de experiências e membro do grupo de organização do seminário.

Nos eventos do Dia Internacional da Mulher, foi realizada uma oficina e também um vídeo-debate com o filme *Osama*, durante a reunião das Coordenadoras Pedagógicas, quando entregamos o seguinte texto:

*Reflexões acerca de ser mulher: muitos dados de realidade social reiteram a instabilidade em que vivemos. No mundo inteiro, situações dramáticas não vivenciadas, de destituição dos direitos de cidadania. Em nosso entorno, é possível identificar as pessoas em sofrimento não só físico, mas também mental, com danos muitas vezes irreversíveis. Fatores como a pobreza, a violência, o descaso e omissão provocam verdadeiras catástrofes sociais. Entre mulheres, a existência de um ciclo de violência que ocorre desde a fase pré-natal até a velhice, seja por gravidez forçada, privação de alimentos, abusos, mutilações, discriminação e outras, afetam profundamente a vida de todos. Reflexão: o que você pretende fazer a respeito? (Tereza Farias).*

Durante a formação continuada para os(as) educadores(as) do Pró-Jovem, a temática abordada foi Diversidade e Cidadania: reconhecendo as diferenças, sob coordenação da gerência do DAEC – Diretoria de Acompanhamento de Ações Complementares. Realizamos oficina e também vídeo-debate com o filme *Pra que time ele joga?*, abordando posturas educativas dos educadores/as. A oficina permitiu longo debate entre os/as participantes.

Ao longo do ano, realizamos Exposição no CAP dos projetos de educadores e atividades audiovisuais, realizados por estudantes da rede e ações afirmativas para a mulher, com a caminhada do Dia Nacional de Luta contra abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, com estudantes do Colégio Municipal Reitor João Alfredo.

Ressaltamos que muitas escolas convocam o Grupo para discutir outras temáticas como gravidez na adolescência, DST/AIDS, des-

envolvimento da sexualidade na infância, na adolescência, entre outros, reforçando a necessidade da ampliação de reflexões. A cada ano, desde o início da formação do grupo de trabalho, várias propostas de estudos são solicitadas na rede.

Atualmente, com a implantação de novos princípios de ações educativas, foi criado o *Grupo de Trabalho em Gênero da Rede Municipal de Ensino*, em que todas as gerências estão envolvidas, juntamente à Coordenadoria da Mulher, com reuniões sistemáticas para que o tema possa permear o máximo possível as ações educativas e pedagógicas da rede.

*Cida Fernandez*<sup>21</sup>, *Cristina Nascimento*<sup>22</sup>,  
*Marylucia Mesquita*<sup>23</sup> & *Rosângela Pimenta*<sup>24</sup>

## Diversidade Sexual na Escola: reflexões sobre ação educativa com docentes.<sup>25</sup>

### 1. Introdução

A escola é uma das principais instituições de socialização de nossa época, exercendo um papel fundamental na formação de crianças e adolescentes. A representação desse papel é cada vez mais dominante em nossa sociedade, aumentando sua importância e responsabilidade diante dos múltiplos e imensos desafios postos para os(as) educadores(as) e educandos(as). Contudo, é indispensável lembrarmos que a tarefa da escola vai muito além do ensino e da aprendizagem de téc-

21. Educadora e pesquisadora na área pedagógica do DIVAS – Instituto em Defesa da Diversidade Afetivo-Sexual. Integrante da equipe de educação do Centro de Cultura Luiz Freire. Colaboradora da Trupe Loucas de Pedra Lilás. Militante da Liga Brasileira de Lésbicas (LBL).

22. Educadora. Coordenadora Pedagógica do Grupo de Teatro Loucas de Pedra Lilás. Militante Feminista do Fórum de Mulheres de Pernambuco. Facilitadora da "Oficina Educação Não-homofóbica".

23. Co-fundadora e Coordenadora Geral do DIVAS. Mestre em Serviço Social pela UFPE. Educadora e pesquisadora na área de lesbianidade, lesbofobia e diversidade sexual do DIVAS. Militante da Liga Brasileira de Lésbicas e do Fórum de Mulheres de Pernambuco. Conselheira do Conselho Municipal da Mulher do Recife, representando a Liga Brasileira de Lésbicas (Gestão 2006-2008). Facilitadora da "Oficina Educação Não-homofóbica".

24. Socióloga. Doutoranda em Sociologia pela UFPE. Militante da Liga Brasileira de Lésbicas. Facilitadora da Oficina "Educação Não-homofóbica".

25. Artigo produzido com base na sistematização das oficinas sobre "Educação Não-homofóbica", realizadas em 2004 com educadores(as) da rede municipal de educação, e no artigo "As contribuições das organizações sociais para a equidade nas relações de gênero, raça/etnia e orientação sexual: a experiência do DIVAS – Instituto em Defesa da Diversidade Afetivo-Sexual".

nicas e saberes. A escola, assim como a família, se constitui como espaço privilegiado de transmissão de valores e desvalores (HELLER, 1989). Entretanto, inserida na sociabilidade capitalista, a escola assume o papel de reprodução de desvalores da classe dominante, operando uma violência simbólica (BOURDIEU, 1992), sobre os(as) discentes.

Na escola pública esse processo de produção, reprodução e imposição de desvalores da classe dominante é muito mais severo que nas escolas particulares (nestas há uma maior correspondência entre os valores apreendidos na família e os da escola). Historicamente a instituição escolar apresenta uma incessante e arbitrária construção de comportamentos, visões de mundo, linguagem (BARREIRA ET AL., 2001). Essa construção é socialmente legitimada pelo poder dominante, no entanto, como toda construção social também pode ser socialmente desconstruída. É aí que entram em cena as educadoras e os educadores.

Vivemos em uma sociedade que tem como marca principal a imensa diversidade, seja ela social, sexual, racial, identitária, etária etc. Somos diferentes! Parece tão simples e redundante a constatação de que *somos diferentes*, mas é em virtude dessa riqueza que se fundam desigualdades, preconceitos, discriminações e violências. E infelizmente isto também ocorre na escola, pois enquanto instituição da sociedade, ela reproduz o modelo hegemônico da cultura heteronormativa, machista, classista, branca e judaico-cristã. Queremos chamar a atenção neste artigo para o preconceito e para a discriminação que alunos e alunas sofrem dentro da escola simplesmente por terem uma orientação sexual diferente do modelo heterossexual. Cotidianamente, gays e lésbicas, são desprezados, xingados, desrespeitados e, muitas vezes, agredidos dentro da escola, por cometerem o *grave erro* de não serem *iguais* aos outros. O que os(as) educadores podem fazer diante desse quadro desolador? É possível mudar?

Apesar das péssimas condições de trabalho a que são submetidos os(as) profissionais da educação (baixos salários, salas superlo-

tadas, falta de condições materiais: da carteira ao laboratório, falta de formação continuada etc.), acreditamos que os(as) educadores(as) podem, sim, efetuar mudanças sutis e cotidianas para romper com o processo de violência simbólica e, muitas vezes, físicas a que são submetidos seus educandos e educandas. Possivelmente, não há um educador ou uma educadora que não tenha presenciado ou ouvido falar de casos de discriminação sexual em escolas. Então, o que fazer?

No nosso ponto de vista, primeiramente, os(as) educadores(as) precisam se perguntar: eu quero reforçar preconceitos ou desconstruir preconceitos? Eu admito que tenho preconceitos? Desejo revisitá-los? Tenho o direito de impor meus preconceitos a alunos e alunas? Acreditamos que os(as) educadores(as) podem vencer preconceitos (inclusive, os seus), e atuarem em busca de informações e metodologias que possibilitem uma reflexão crítica sobre o respeito e o reconhecimento da diversidade sexual na escola e na sociedade. Acreditamos que todo o trabalho que visa à equidade relacionada especialmente ao respeito à livre orientação e expressão sexual passa pela integração de diferentes dinâmicas que levem em conta a escola como espaço privilegiado, promovendo vivências, vídeo-debates e teatro-fóruns ampliados e que permitam refletir sobre os nossos próprios conceitos e preconceitos. Atividades que mobilizem para a mudança dentro do espaço escolar são fundamentais, porém não são o único caminho a ser seguido. A promoção e participação em discussões, debates e em atividades culturais que pautem a temática da homoafetividade, extramuros escolares, como mostras de arte e cinema, são também ações educativas.

O desafio é imenso, as dificuldades e resistências também são grandes, mas nós, dos movimentos sociais, acreditamos que cada educador/educadora pode intervir e modificar sua sala de aula e sua escola, transformando-a num espaço de respeito, solidariedade e emancipação.

## A metodologia adotada e algumas reflexões críticas sobre homofobia/lesbofobia

Quanto ao projeto *Educar para o respeito à Diversidade Sexual: desconstruindo preconceitos, tabus e opressões*, do Instituto Divas, implantado em duas escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade do Recife, esse projeto teve o apoio financeiro da ASW – Ação para um Mundo Solidário –, organização alemã de cooperação internacional.

As oficinas sobre educação não-homofóbica foram realizadas em novembro de 2004 e constituíam um dos produtos do projeto coordenado pela organização Gestos, intitulado *Educação Não-sexista, Anti-racista e Não-homofóbica*, projeto este que foi realizado em parceria com o Divas – Instituto em Defesa da Diversidade Sexual –, no tocante ao debate em torno da homofobia/lesbofobia<sup>26</sup>.

As oficinas tinham como principal objetivo discutir e refletir com professoras e professores da rede pública municipal os conceitos de identidade sexual, orientação sexual, diversidade sexual, homossexualidade, homofobia, discriminação e preconceito, articulando tais conceitos com a função social da escola e as práticas educativas.

O primeiro momento trabalhado foi a enquete *Conhecendo minhas impressões sobre Homossexualidade* (inserida ao final deste artigo). Este trabalho teve como objetivo identificar o nível de homofobia/lesbofobia do grupo, evidenciando (des)valores e práticas que reforçam a heteronormatividade.

Entre as questões trabalhadas, havia uma que indagava o seguinte:

26. No contexto da realização das oficinas, o termo adotado foi homofobia. No entanto, para fins deste artigo, estaremos adotando o termo homofobia/lesbofobia por aderir à posição teórico-política presente no movimento de lésbicas brasileiro e latino-americano quanto à necessidade de se visibilizar a opressão que vivenciam mulheres que se relacionam com mulheres. Do ponto de vista do movimento de lésbicas, o termo isolado "homofobia" não permite visibilizar esta opressão às mulheres.



*Se você sonha beijando na boca uma pessoa do mesmo sexo, o que você faz?*

Dentre as respostas que encontramos, merece destaque as descritas abaixo que revelam traços de maior intolerância homofóbica/lesbofóbica:

*Nada, porque não conto para ninguém e ignoro esse sonho.*

*Ignoro o sonho.*

*Nada, só que este sonho eu não contaria para ninguém.*

*Nada, não falava com ninguém, pois ficaria constrangida e refletiria sobre o acontecimento.*

*Nada, mas acho muito estranho.*

*Procuraria esquecer e não falaria com ninguém.*

*Nunca sonhei, mas acho que rejeitaria.*

*Nunca sonhei, mas teria nojo.*

*O que fazer? Foi apenas um sonho!*

*Ao acordar, iria tomar banho, como de costume, tomar café, escovar os dentes, trocar-me e ir trabalhar. PS.: antes de sair de casa, como de costume, direi para minha filhota para onde vou e darei beijos e abraços como de costume.*

*Ficaria perplexa, mas não mudaria minha opção por causa*

*de um sonho. A admiração seria só ao acordar, o resto do dia não me preocuparia, pois sei que não é minha opção.*

Ao mesmo tempo, apesar de em número menor, encontramos educadores(as) que sinalizam, pelo menos, a não repulsa e que se propõem a dialogar a respeito. É o que se indicam as respostas a seguir:

*Vivo o sonho, afinal estou dormindo. Quando acordasse, iria refletir sobre o mesmo.*

*Refliro – Será que há um “quê” de verdade? Esqueço, não tem porque tornar real.*

*Acho normal.*

*Não daria importância e refletiria.*

*Acho graça e reflito sobre a possibilidade.*

*Acho que tudo não passou de um sonho, mas me perguntaria o que levou a tudo isso.*

*Acho estranho, mas procuro entender o porquê.*

*Vou procurar saber o que me levou a isto.*

*Procuro acordar. Relaxo e pergunto-me o que houve. Quais as profundas e possíveis razões disto.*

*Nada, isso não é um pesadelo. Pesadelos é que me angustiam.*

A enquete cumpriu o objetivo de identificar o grau de homofobia/lesbofobia presente no corpo docente. Com base nos depoimentos, é possível afirmar que o grupo revelou um alto nível de homofobia/lesbofobia que, na maioria dos casos, compareceu de forma sutil, *menos violenta*, como, por exemplo: na resposta à primeira questão *Se um aluno é acusado de gay na sala de aula, o que você faz?*, sobre a qual obtemos como resposta: *chamo os pais para uma conversa, informando que seu filho apresenta dúvidas com a sexualidade*. O que nos chama atenção é por que dúvidas? Porque se parte, provavelmente, do pressuposto de que o correto e o normal é a heterossexualidade.

Ou ainda, no depoimento da 3ª questão *Você escuta comentários que sua colega professora é lésbica, o que você faz?*, dentre as respostas, encontramos esta que merece ser realçada: *mantenho a amizade, independente dos comentários, porém, converso com ela para que as coisas mantenham-se com o mesmo nível de respeito até então adquiridos*. A reflexão, aqui, é se se tratasse de um amigo ou amiga heterossexual, será que essa preocupação estaria presente? A dedução que fazemos com base no depoimento é que se parte do mito e suposto que gays e lésbicas estão à disposição e sempre *assediando*.

Houve um momento bastante acalorado que foi uma questão também inserida na enquete e que trazia à tona o *casal* de lésbicas da novela *Senhora do Destino*. Ao mesmo tempo em que compareceram discursos bastante homofóbicos/lesbofóbicos, como, por exemplo, que *o autor estava incentivando adolescentes, ou como permitir cenas como essa em horário nobre?* compareceram, também, depoimentos de pessoas que aprovaram a atitude do autor em trazer esse tema para contribuir no debate sobre a diversidade sexual na sociedade e, em particular, na família.

O momento seguinte foi intitulado *Toró de Palpites*. A proposta foi a formação de 05 (cinco) grupos, os quais foram convidados a construir um conceito de homofobia. Sugerimos que fizessem uma

rodada, identificando quais *os palpites*. O que conseguem elaborar quando pensam em homofobia. Entre os resultados apresentados, podemos destacar os seguintes:

#### ALGUMAS RESPOSTAS DO TORÓ

- violência física contra os GLBT – gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros – é letal.
- violência verbal e simbólica.
- violência social (família, comunidade, escola...).
- a agressão à homossexualidade.
- rejeição da sociedade ao diferente.
- medo.
- agressividade (física e psicológica).
- desprezo.
- algo proibido pela sociedade.
- não reconhecimento da pessoa humana.
- despreparo dos agentes públicos, autoridades e outros.

Tanto no momento da enquete, como nesse momento do Toró de Palpites, procuramos mediar as discussões sem apresentar conceitos e reflexões críticas, permitindo a livre expressão dos(as) docentes. Em seguida à conclusão dessa atividade, os grupos trabalharam, novamente, em subgrupos para ler e discutir o texto da justificativa do programa *Brasil sem Homofobia*. Solicitamos aos cinco subgrupos que confrontassem os conceitos elaborados no Toró de Palpites com o que estava colocado na justificativa, buscando identificar quais as semelhanças e diferenças, ou seja, o que o texto acrescentou ao que haviam elaborado e o que o texto reforçou como idéia.

Após a apresentação dos grupos, abrimos para o debate e foi o primeiro momento em que os grupos demonstraram estar sensibilizados frente aos dados de violência contra lésbicas e gays, no Brasil,

e quanto à ausência de políticas públicas e, conseqüentemente, de direitos. Muitos demonstraram surpresa em saber que a homossexualidade não é doença. Para muitos, aquele momento foi a primeira vez em que tomaram conhecimento do posicionamento do Conselho Federal de Medicina, do Conselho Federal de Psicologia e da Organização Mundial da Saúde. Reconheceram a importância de se divulgar essas informações.

A partir desse momento, na condição de facilitadoras da oficina, começamos a introduzir os conceitos de sexualidade, identidade sexual e orientação sexual e retrabalhar, com base no que os(as) educadores(as) tinham apresentado sobre o conceito de homofobia. Agregamos a este o que significavam preconceito e discriminação. Fizemos a diferença entre opção sexual e orientação sexual, tornando nítido que se tratava de orientação e não opção porque não há uma decisão planejada racionalmente para se desejar A ou B. Orientamos nosso desejo valendo-nos de sentimentos e não da razão. Esse momento demandou curiosidade por parte das(os) participantes que se mostraram atentas(os) para entender o porquê não da opção e sim da orientação sexual. E no debate também compareceram inúmeros depoimentos de homofobia na escola tanto praticados por professoras(es) como pelos(as) alunos(as). Chamaram a atenção para o fato de que, muitas vezes, as situações ocorriam e os(as) professores(as), quando não demonstravam explicitamente a homofobia, se omitiam diante da discriminação. No debate também ficou evidente o despreparo dos educadores(as) quanto à questão da sexualidade humana, mas demonstraram estar à vontade para revelar suas limitações bem como para aprender.

O turno da manhã findou com esta atividade. À tarde iniciamos com uma dinâmica para acordar os ânimos e em seguida, fizemos uma rodada de avaliação do que foi vivido no turno da manhã. Solicitamos que, em uma palavra, socializassem como foi a oficina pela manhã. Eis o que disseram:

• conflitante • instigante • dinâmico • proveitoso • muito interessante • realista • esclarecedor • diferente • equilibrado • tranqüilo • ótimo.

Em seguida, fomos assistir ao vídeo *Boneca na Mochila*. No debate ficou, novamente, explícito o despreparo dos(as) educadores(as) para tratar a questão da homossexualidade na escola, sejam educadores(as) em sala de aula, sejam coordenadores (as) pedagógicos(as) ou diretores(as). O quadro de homofobia revelado através do preconceito e da discriminação torna-se cada vez mais problemático.

Na exposição, aprofundamos o papel social do(a) educador(a) e da escola frente à questão da homossexualidade, a fim de pensar a escola como formadora de cidadãos e cidadãs, destacando a importância e o *poder* que nós, educadoras(es), possuímos, frente às questões que ainda são tabus na sociedade e com as quais podemos e devemos colaborar para desconstruir o senso comum que rodeia a questão da homossexualidade. Refletimos que, ao desvelarmos argumentos de senso comum como *a homossexualidade é doença, é pecado, é anormal*, podemos contribuir para formar sujeitos não-homofóbicos, não-lesbofóbicos, não-racistas e não-sexistas. E nesse sentido, contribuimos efetivamente para a formação de sujeitos solidários, respeitadores da diversidade social e sexual. Aqui, trabalhamos o conceito de diversidade sexual e aprofundamos a importância do respeito à diversidade afetiva e sexual.

Depois do vídeo, passamos para a música *Avesso*, de Jorge Vercilo. Cada participante recebeu uma cópia da música que serviu como mais uma inspiração para o momento seguinte. Foram formados 4 grupos. A partir da leitura dos textos: *A homossexualidade* (Grupo Corsa); *Homossexualidade e educação* (Grupo Corsa) e *A Escola exclui os homossexuais?* (Prof. Vicente Martins)<sup>27</sup>. A proposta foi que cada grupo elaborasse uma cena de homofobia na escola e em seguida

27. Trata-se de textos mimeografados.

construísse propostas para materialização de práticas educativas de respeito à diversidade sexual. Eis alguns resultados dos grupos:

- Promover brincadeiras desmistificadoras.
- Expressão artística, focalizando as possibilidades da sensibilidade (meninos também choram).
- Conversar com a comunidade escolar a respeito da temática homofobia (difundir idéias e discussões).
- Reunião com professores(as) e CROs para debate e tiradúvidas.
- Retorno do CROs para debate com os pais e alunos(as).
- Proceder à orientação sexual (educação) em sala de aula.
- Incluir esse debate da diversidade sexual na construção do projeto político-pedagógico e/ou regimento da escola, destacando ações como:

a. trazer o tema para a formação continuada de todos os educadores e funcionários da escola;

b. realizar oficinas sobre sexualidade, envolvendo educadores(as), pais, comunidade, alunos(as), e profissionais ligados ao Grupo de Orientação Sexual da Rede ou de ONGs.

c. constituir um grupo de alunos(as) que possam atuar como *multiplicadores*, tendo em vista a de quebra de tabus (oficinas de teatro/ brincadeiras/ jogos/música) orientados pelo Grupo de docentes.

- Seminário de quatro horas de discussão com professores(as) funcionários(as) e porteiros, para estudo do tema *diversidade sexual*.
- Reunião com os pais de cada ciclo de aprendizagem,

para discussão da temática diversidade sexual e levantamento das suas opiniões a respeito.

- Uma semana de estudo com alunos(as) sobre diversidade sexual, utilizando recursos pedagógicos como: recortes de jornais e revistas, vídeos, músicas e cenas de novela.

As propostas apresentadas revelam que os(as) educadores(as) têm vontade de enfrentar os próprios preconceitos e também abertura para inserir o tema do respeito à diversidade sexual no cotidiano escolar. Por outro lado, mesmo havendo essa disponibilidade, também fica explícita a falta de informação e formação dos(as) educadores(as) quanto ao tema da diversidade sexual. Nos vários processos de discussão ocasionados durante o dia, foram apresentadas demandas no sentido de criar mais espaços como esse de formação e informação, de envolver um maior número de coordenadores(as) pedagógicos(as) e dirigentes de escolas. Demonstraram, ainda, que intentam buscar apoio do Grupo de Trabalho e Orientação Sexual da Prefeitura do Recife – Gros –, de ong e movimentos que atuem com a temática da diversidade sexual. Ou seja, o grupo demonstrou estar sensibilizado pela necessidade de respeito à diversidade sexual, inclusive, demonstra interesse em aprofundar a temática através de pesquisas. Solicitaram informações de sites, vídeos e livros.

Após o debate, encerramos o dia de trabalho, enfatizando a importância do papel do(a) educador(a) na formação e disseminação de uma cultura democrática e libertária, e de valores éticos de emancipação humana que incluem, necessariamente, o respeito às múltiplas expressões da sexualidade.

Antes de encerrar efetivamente o dia, passamos para a avaliação da oficina. A avaliação teve como objetivo identificar aspectos positivos e negativos da oficina, como também permitir uma melhor apreciação dessa estratégia como instrumento de sensibilização para a



construção de práticas educativas de respeito à diversidade afetiva sexual.

### Algumas Reflexões Conclusivas

Para concluir, gostaríamos de deixar como mensagem que mexer com o tema da homossexualidade como norma e afirmar a livre orientação e expressão sexual como direito humano é uma opção política que exige coragem, competência metodológica, teórica e política, e disponibilidade efetiva das organizações em contribuir para o enfrentamento do patriarcado que tem na homossexualidade compulsória uma de suas expressões, além do machismo, do racismo e do sexismo, entre outras.

Consideramos que ainda é preciso mais tempo e maior escala de intervenção. As ações são muito recentes e a intervenção vem sendo reelaborada sistematicamente. Essa forma de intervenção constitui um desafio cotidiano frente ao problema do preconceito identificado nas escolas, especificamente às questões relacionadas à diversidade identitária e, muito em especial, à questão da diversidade sexual. Isso porque qualquer transformação cultural é conquistada processualmente. O que isso significa?

Que mudança de comportamento pode ser muito diferente de mudança cultural. Uma pessoa muda de comportamento de acordo com o acesso às informações e conhecimentos que tenha. Por exemplo, as informações e conhecimentos relacionados, por exemplo, à saúde bucal é que permitem que uma pessoa passe a incorporar a rotina de escovar os dentes. Essa rotina não exige que ela enfrente concepções morais e dogmas religiosos construídos secularmente. No entanto, a mudança de cultura exige o enfrentamento desses desvalores impostos dogmática e pragmaticamente e isso é extremamente difícil de mudar, não impossível, mas, também, não é simples.

Entretanto, todas essas ações concorrem com o paradigma

da heteronormatividade compulsória que se impõe por toda a sociedade, perpassando todas as suas instituições: família, escola, igrejas, mídia e o próprio Estado. Na prática isso se manifesta explicitamente quando todos os nossos direitos são negados: não casamos; não podemos adotar filhos e, se os temos, são discriminados; não somos nem podemos ter nossas companheiras dependentes em nosso plano de saúde; enfim, são mais de 37 os direitos fundamentais que temos cerceados<sup>28</sup>.

Nessa perspectiva, o papel dos movimentos sociais torna-se um diferencial nesta luta, uma vez que muitos desses direitos acabam sendo conquistados com forte pressão na justiça, entre eles a união estável e a adoção por pessoas com vivências homoafetivas. São casos isolados, mas que criam jurisprudência, como, por exemplo, o caso do direito de guarda do Chicão pela companheira da Cássia Eller.

Em meio à correlação desigual de forças entre movimentos sociais e o preconceito cotidiano, é urgente ampliar cada vez mais intervenções de caráter socioeducativo e jurídico como mecanismos de enfrentamento à homo/lesbofobia institucionalizada. Nessa direção, assim como os mecanismos acionados via judiciário, outros mecanismos foram criados para romper com a lesbo/homofobia. Por exemplo, em 1985, o Conselho Federal de Medicina – CFM – retira a homossexualidade do catálogo de doenças, alguns anos depois, a Organização Mundial de Saúde – OMS – faz o mesmo; posteriormente, o Conselho Federal de Psicologia – CFP – incorpora a pauta do combate à lesbo/homofobia, aprovando a Resolução 001/1999 que proíbe os(as) psicólogos(as) de assumirem conduta discriminatória, não colaborando com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades. Afinal, a orientação sexual voltada para homossexualidade não é doença. E em 2006, o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS –, em parceria com o Divas, Liga Brasileira de Lésbicas – LBL –, Articulação Brasileira de Lésbicas – ABL – e a ABGLT –

28. A Revista Superinteressante, nº 202, jul/2004, faz um levantamento de 37 direitos, mas acreditamos ser muito mais.

Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros –, lança a campanha nacional *O Amor fala todas as línguas – Assistente Social na luta contra o preconceito*.

Associadas aos trabalhos no campo da educação, essas ações fortalecem a luta e a conquista de direitos. Entretanto, ainda é indispensável a mobilização por um marco que criminalize práticas de discriminação por orientação sexual, como aconteceu com a criminalização do racismo. A lei é um passo fundamental conquistado pela sociedade civil, é o marco legal pelo qual podemos legitimar a ação educativa e selar efetivamente um pacto contra o preconceito e a favor da livre orientação e expressão sexual como um direito humano.

Fica nítido que, embora privilegiada, a escola não é o lugar da *redenção das almas*. É preciso muito mais do que capacitar, informar, debater. É preciso mudar de atitude, sim, mas profundamente, de dentro pra fora, numa mudança efetiva e processual de cultura.

Enfim, entendemos que esse deve ser um compromisso de desconstrução dos preconceitos por livre orientação e expressão sexual não apenas de grupos e ONGs criadas por lésbicas e gays, mas de todas as demais organizações, de toda a sociedade e, particularmente, do Estado, que não pode continuar assumindo uma postura de omissão frente às múltiplas formas de opressão em que são vitimados(as) cotidianamente mulheres e homens não heterossexuais.

Josélia Batista da Silva Lages

## Educação anti-racista no cotidiano escolar: discutindo uma pedagogia da afetividade & da indignação a partir das inter-relações

ESTE TEXTO DESCREVE AS OFICINAS de capacitação dos professores da rede pública do Recife nas quais trabalhamos com o tema *Por uma educação anti-racista, anti-sexista e não-homofóbica*, promovida pela Gestos – Soropositividade, Comunicação e Gênero. A temática do racismo foi promovida pela Djumbay – Direitos Humanos e Desenvolvimento Local Sustentável – instituição referência no desenvolvimento de trabalhos e ações afirmativas para a população negra, ao longo dos seus 15 anos. Experiências com esse tema em trabalhos de sensibilização quanto às questões étnicas vêm mostrando que as dificuldades de identidade no Brasil, como, por exemplo, a autotransclassificação pelo quesito cor, têm sido elementos dificultadores na compreensão da identidade do brasileiro(a) e por conseguinte, favorecem a lógica e a manutenção da discriminação racial.

Outra questão que se apresenta constantemente é o compromisso quanto ao processo de educação na perspectiva dos direitos humanos, uma vez que trabalhar essa perspectiva depende muito da sensibilidade e da disponibilidade para o processo de capacitação de

cada educador. Foi nesta compreensão que a Gestos e a Djumbay uniram forças para compor o processo de capacitação incluindo a temática racismo. A capacitação visou desenvolver um trabalho que integrasse a preocupação não apenas com o ser humano excluído, mas com a harmonia do ser, buscando integrar corpo, mente e o sociocultural. Isto porque partimos do princípio da existência de uma fragmentação em todas as esferas da vida humana. Deste modo é relevante conceder aos educadores a possibilidade de identificação com a causa, a inserção do negro(a) na cultura brasileira em sua diversidade, o reconhecimento da identidade negra na formação da identidade brasileira, da produção da riqueza (economia) do país, bem como relacionar essa perspectiva ao exercício dos direitos humanos.

Escolhemos como base do trabalho a discussão da temática a partir da dimensão relacional – compreendida através da afetividade, da linguagem, da revisão das atitudes de cuidado nas inter-relações (aluno-professor; professor-comunidade; professor-escola) e do cuidar através da educação, traçando um norte para a formação dos professores, a fim de que pudessem proporcionar a si mesmos o desenvolvimento de uma educação anti-racista, anti-sexista, não-homofóbica.

Ao contrário do que se pensa, os educadores têm apresentado algumas resistências. Eles(as) têm sentido estas demandas sociais na educação, na perspectiva dos direitos humanos, como uma sobrecarga de trabalho. Este sentimento se dá por diferentes fatores, como, a redução dos direitos trabalhistas, o que aumenta a procura por incentivos financeiros, constituindo-se este o objeto principal da motivação, e o sentimento de que a temática é mais um conteúdo a se acrescentar à sua extensa rotina de trabalho, entre outros. Assim, os profissionais da educação não compreendem neste processo a importância da dimensão relacional no desenvolvimento do tema nem a nova perspectiva que surge para a escola, como construtora de uma política de direito e cuidado, pois exige dela o ensinar a ser, ter e con-

viver, o que impõe bem mais que conhecimento, mas o desenvolvimento da capacidade de transformação em seu ser mental, do conhecimento adquirido e a incorporação dele para toda a vida, que se expressa através de, e, nas inter-relações.

Foi compartilhando com os professores(as) suas angústias, que enfatizamos a dimensão relacional como a base que permeia os lugares ocupados no cotidiano escolar, e sentimos a necessidade de reflexão crítica da prática acompanhada do estudo, para atender e propor intervenções no campo da temática. Olhar para a dimensão relacional é integrar as condições harmônica e equilibrada do ser humano: a orgânica, a emocional, a cognitiva e a social, defendidas por diversos estudiosos da educação, e também previstas na Constituição Federal, art. 206.1 e LDB, art. 3.1 que, quando falam sobre a igualdade de condições e o acesso e permanência, conseqüentemente, definem o lugar da educação, e, em linhas gerais, o papel do educador frente aos direitos fundamentais, indivisíveis e interdependentes que só se constroem a partir das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Compreendemos que em relação aos diversos grupos tidos como *minorias*, como o caso da população negra e afrodescendente, hoje, 46% do total da população brasileira, quase não se sabe sobre suas necessidades e onde buscar ajuda para a garantia dos seus direitos. O que isto significa? Significa que é necessário que todos os profissionais da educação dêem a devida atenção ao quesito cor. É preciso que os professores(as) compreendam que, quando a escola nega atendimento às necessidades e às especificidades de cada *minorias*, tais como: identidade, religiosidade, reconhecimento do lugar do negro no processo histórico de formação da sociedade etc., cometem um tipo de violência denominado racismo institucional. E quando, no seu cotidiano escolar, não conseguem identificar atitudes preconceituosas e discriminatórias, reproduzem ou compactuam com a disseminação e perpetuação do racismo. Assim reivindicar a responsabilidade

profissional no processo de formação do educador, sem garantir-lhe a devida atenção, atualização, e sem proporcionar-lhe a necessária sensibilização, a intervenção não se efetiva.

É preciso que a noção de cuidado se estenda à compreensão acerca dos problemas que afligem os profissionais da educação, à garantia de espaço de fala e escuta dessas angústias, para que os próprios educadores construam-se nas relações, se pensem nas suas relações e, enfim, atuem como agentes de mudança. A justiça social na educação remete-nos à conquista da igualdade de oportunidades, de acesso, condições e outros direitos, para que a educação forme cidadãos(ãs) defensores do seu direito.

Esta compreensão e disponibilização não se dão tão facilmente, de modo que ainda encontramos escolas e educadores que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. Essa idéia demonstra que há uma incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira, além de conflito de identidades que tornam mais complexo o processo educativo acerca desta temática. A educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes, não só para o estudante, mas, também, para o professor que porta, como referência atribuída ao seu papel, o de transmissor de conhecimento.

Enquanto professor, formador de opinião e formador de sujeitos sociais, afetivos e de direitos, faz-se necessário ao professor(a) perceber e identificar que há uma relação muito próxima entre o processo de escravidão/exclusão social a que foram submetidas as pessoas negras e afrodescendentes. Segundo Ruiz, (1988, p.100) *o estigma com relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão*. Esse pensamento revela como o negro/a foi convertido/a em símbolo negativo de sujeição e de inferioridade.

Tais concepções são fruto de um longo processo de amadurecimento de uma cultura de dominação que fez uso-fruto de pessoas

como mão-de-obra barata, sem custos extras, pois lhes foram retiradas todas as condições humanas dignas, que serviu e serve à sedimentação da cultura da exploração do homem pelo homem; portanto, o racismo se consolidou, porque estrategicamente se tornou um fenômeno ideológico transmitido de geração a geração através do preconceito, discriminação e estereótipos. Os negros(as) e afrodescendentes herdaram os símbolos de inferioridade e do lugar do não-direito.

É preciso que os professores(as) possam compreender e divulgar que o racismo é crime, conhecer e fazer conhecer as leis que protegem a todo e qualquer cidadão(ã) vítima de discriminação racial, étnica, sexista ou homofóbica e/ou qualquer outro tipo, e ainda perceber a verticalização da discriminação, quando ao racismo se associam o sexismo e a homofobia, o que converge num processo de aprofundamento da violência a pessoas e grupos sociais.

É sabido que apesar das discussões sobre metodologias pedagógicas na escola, esta ainda atua com ênfase no repasse da transmissão de conteúdos para a aprendizagem, como se estes pudessem ser separados da realidade sócio-histórica brasileira. É na escola que ocorrem uma tríade de relações em que se entrecruzam diversos papéis e atribuições dos seus profissionais que permeiam diferentes relações, como, por exemplo: professor-aluno; professor-família-escola; professor-família-comunidade; professor-professor e professor-direção (administração); e assim, sucessivamente. As relações interpessoais aí desenvolvidas ocorrem no entrecruzamento de necessidades objetivas e subjetivas, além dos objetivos de cada sujeito (pessoa/grupo) singular inserido nesta rede de relações, como é o caso do povo negro. É preciso que o professor se pergunte: Quem é o negro(a) brasileiro(a), como vivem, como crêem, como aprendem, como ensinam? Como integrar seus modos de aprendizagem, ter e ser entre os seus, inseridos na minha escola? A minha escola está pronta para conviver e lidar com essa cultura? E seus conhecimentos?

Para que a escola saia de sua atuação conteudista, precisa



ver-se diante do desafio de que seus profissionais aprendam estratégias de entender o sujeito singular em sua diversidade, para que possa pensar suas demandas e atender às suas especificidades. Tal desafio exige paciência e novas aprendizagens teóricas, ou seja, uma revisão histórica, mas também um novo modo de refletir e comportar-se frente às questões antes nem sequer visíveis.

As angústias frente a esses questionamentos não precisam de *receita de bolo*, mas de fazer jus aos questionamentos, buscando respostas aliadas à pesquisa, à revisão da linguagem e de comportamentos, às situações em que é preciso dar respostas, intervir. Isso faz com que nos deparemos, inclusive, com dificuldades pessoais, por exemplo, a auto-identificação, identificar-se publicamente como negro(a), identificar situações de racismo e de discriminação em si e nos demais, para, a partir daí, implementar mudanças de comportamentos adquiridos de um processo de formação que, até então, era desprovido de reflexões.

Entendemos que é necessário encontrarmos no interior de cada sujeito singular a indignação. Só quando desenvolvermos uma pedagogia voltada à avaliação das inter-relações como prática de aprendizagem e crescimento, até que ela, a indignação, se torne atitude consciente e cotidiana, teremos encontrado o caminho para a cidadania plena. Autores como Gomes e Munanga iluminam a amplitude do universo de saberes que perpassam as inter-relações de que cada profissional precisará se apropriar para que possa articular as intervenções que lhe exigem o próprio lugar identitário como educador brasileiro.

Segundo Gomes (apud Munanga, 2005),

*... para que a escola consiga avançar na relação de saberes escolares/realidade, social/diversidade, étnico-cultural, é preciso que os (as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a*

*ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura e as relações raciais, entre outras.*

O caos nas relações humanas se manifesta em diversas situações do cotidiano social e se evidenciam pelos atos/attitudes violentas em toda a produção humana. Uma questão surge neste cenário: Como abordar o cuidado no tocante às relações sociais, em especial, ao quesito cor? Nos mais diversos contextos e segmentos, ela se apresenta pouco ou quase despercebida, dada à capacidade do ser humano de mascarar sentimentos e de não estabelecer uma reflexão em que se integrem pensamentos-sentimento-ação, baseados na lógica do cuidado, do acolhimento, do vínculo e co-responsabilidade social, para que sua ação possa garantir o direito, a justiça e a equidade.

Na educação, é preciso pensar que inclusive os sentimentos e os modos de manifestação e/ou camuflagem são algo aprendido; discutir, re-construir coletivamente novas formas de convivência se faz necessário, pois é percebendo os processos constituintes da formação humana e suas influencias nas inter-relações, que poderemos reformar o pensamento e as ações.

No bojo das inter-relações dentre os sentimentos, está a afetividade. A afetividade é percebida na dinâmica relacional, quando um sujeito se liga a outro por amor. E o amor, o respeito mútuo pelas diferentes formas de pensar, agir e compreender-se socialmente, attitudes fundamentais para o desenvolvimento da condição humana. Destacamos que, com a imperiosa necessidade de viver em grupo, o fenômeno psíquico que promove o cuidado – a afetividade – está inscrito na trajetória genética da pessoa humana. *A solidariedade não é como se pensa um sentimento altruísta nos humanos, mas um mecanismo para continuar vivo*, conforme informa Antunes, 2006. O que se destaca é a significação do cuidar, pois esse se manifesta através da impressão de dor ou prazer, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza, todos eles aprendidos socialmente e, portanto, envolvem impressões ideo-

lógicas excludentes historicamente, repassadas nos conteúdos e nas inter-relações estabelecidas. Na educação, a afetividade se liga a elementos essenciais ao outro, tais como: o medo da perda, a luta pela continuação num determinado grupo social, pela necessidade de valorização e reconhecimento pessoal e profissional. Por isso, nos compreendemos parceiros pela extinção da miséria, pela igualdade de direitos entre os homens etc.

Isto implica dizer que os(as) educadores(as) precisam aprender a pedagogia da afetividade com a certeza de que a existência desta deve ser estudada racionalmente, eticamente, e isso só existe no envolvimento entre estudo, trabalho, dedicação e entusiasmo. A aprendizagem resulta da mudança de comportamento e esta, da experiência. A educabilidade com base na afetividade exige conhecer as estratégias da pedagogia da indignação. O desenho dessas estratégias se dá pela interação do fenômeno da aprendizagem, da atenção, e o conhecer os processos das emoções e sentimentos além de especulá-los, observá-los, lê-los nas pessoas com as quais nos relacionamos, vivendo as mesmas experiências, em diversos níveis de conhecimento em inter-relações.

Estas inter-relações, quando se manifestarem no cotidiano escolar, e sua contextualização processual histórica for se desenhando, instigarão nos educadores a busca pela localização das origens do racismo no Brasil, pela identificação das bases de sua concepção e suas conseqüências. Isso requererá uma análise do passado para entender o presente, para poder construir um diálogo afetivo, inter-relacional, esclarecedor e cidadão(ã).

A educação é um lugar de partilha e não de exclusão, e o não-saber do aluno, o contexto de atuação do professor(a). A grande realização do professor(a) implica antes o educar-se, assim como ao cuidar antecipa-se o cuidar-se. Isto posto, vale dizer que uma pedagogia da afetividade exige uma relação de conhecimento objetivo e subjetivo de si mesmo por parte do/a professor(a), identificando a sua

identidade, origem, personalidade de modo consciente e inteiro, sem escamoteação do que gosta e não gosta, do que é e do que não é; o engodo é a justaposição. Pois somos todo(as) um processo histórico de vir-a-ser, como diz Damásio, 2004, p. 42: "Reações como chorar e soluçar estão prontas na data do nascimento, mas as razões por que choramos ou soluçamos ao longo da vida variam com a nossa experiência". Isto significa dizer que é a troca de saberes entre o não-saber do aluno e do professor, que se estabelece a direção e o conteúdo das nossas escolhas, do modo de nos inter-relacionar subjetivamente frente aos objetos e objetivos pessoais e profissionais.

Visitaremos as experiências dos professores no processo de capacitação, com base na linguagem utilizada quando discutiam a compreensão entre o papel de educador e o papel de cuidador, a partir de uma educação anti-racista, anti-sexista e não-homofóbica:

[... eu não tenho o poder de levar um sem-luz a um lugar iluminado]

Reflexão: é sempre difícil discutir e trabalhar sobre o que não se sabe.

[... muitas vezes as opiniões não ficam só nas idéias, e passam a afetar o outro, de forma severa. Eu não preciso destruir os sonhos dos outros para que o meu se realize. Mas a gente ta sempre fazendo isso para ter maior espaço.]

[... preconceito é um conceito pré-concebido, logo, todos somos preconceituosos.]

Os professores identificaram, ainda de forma generalizada, que a questão do preconceito está atrelada à relação que fazemos de nossas atitudes e das atitudes alheias e como lidamos com o não-saber; e que

construir mudanças internas implica o trabalho de integralização pessoal de sentimentos e atitudes, olhando-os sob a perspectiva de que foram produto de uma aprendizagem com significados específicos para a exclusão social.

A partir destas e de outras falas, refletimos que a aprendizagem pode reduzir, desfazer preconceitos, discriminação etc. E, acima de tudo, que se pode revisitar atitudes em si, quanto às diversas situações discriminatórias e preconceituosas, para educar a si, o aluno ou qualquer ator dentro da comunidade escolar. Refletiu-se sobre o bem e o mal como elementos de composição da relação homem/mundo, e que só a relação de cuidado mútuo, a tranqüilidade em tocar em questões concretas e mitificadas com relação ao racismo, sexismo ou homofobia exige atitude e persistência, associadas ao conhecimento, e o compartilhamento das temáticas nos espaços da comunidade escolar.

Visitamos as percepções dos professores quanto às atitudes de cuidado e não-cuidado na relação com sua comunidade escolar. Foram momentos em que se presenciou um maior nível de resistência para tocar o tema e relacioná-lo com os conflitos e atitudes frente aos problemas vividos na escola. Apenas dois professores identificaram situação de medo e assumiram não saber como lidar cuidadosamente com a discriminação e o preconceito. Não reconhecem situações de racismo:

[eu identifico que eu assumo a responsabilidade de cuidar do outro, e a falta de cuidado comigo mesma]

[eu acho mais importante cuidar da estrutura do que cuidar das relações, sem estrutura não há interação]

[o afeto, o trocar, quase não existe, existe é falta de relacionamento com o outro]

[eu sou um presente prestando serviços, mas ultrapasso os limites fazendo com que os demais se ofendam.]

Reconhece que é explosivo, mas não identifica as discriminações que acontecem por meio das suas explosões.

[tomar para mim a discriminação quanto ao fato de ser gorda, não saber o que fazer com o sentimento da menina]

Denota dúvidas quanto ao modo de atuação, ou confundindo-se com a menina ofendida (transferência.)

[reconheço a minha falta de atenção para os alunos que não se controlam, aí eu cuido mais do não desperdício de material que deles.]

[não tenho cuidado na forma de expor algo que eles (os alunos) não queiram.]

[... a discriminação com o problema de uma menina negra, pobre, que não se socializa... eu não consigo me aproximar. (Professora negra). Não identifica publicamente, mas percebe que é uma situação de racismo].

[... é preciso conhecer melhor aqueles com quem convivemos, ter cuidado em dar satisfação por que eles dependem de você.]

[reconheço que dirijo falas impensadas contra eles.]

[me comporto muito preocupado com o conhecimento e

relapso com a afetividade]

[pegar no pé do aluno e não manter contato com as necessidades deles.]

[reconheço que meu aluno precisa de algo e não me mobilizo para isto.]

Conforme se observa, os(as) professores(as) confiaram em trazer questões pessoais, medos, angústias e desconhecimento no trato com as relações que se estabelecem na escola, apresentando dificuldade em assumir seus posicionamentos dadas à insegurança e falta de discussão; neste sentido, portanto, dificuldade de admitir as atitudes preconceituosas, ou discriminatórias. Além disso, embotam, escondem os próprios sentimentos.

Foi com grande dificuldade que identificaram situações de racismo vividas por eles/elas mesmos(as), como no cotidiano das relações estabelecidas na escola. Demonstraram maior interesse em conhecer a temática nos livros e demais recursos que pudessem ser utilizados na sala-de-aula. Observou-se uma cultura marcada pelo conteudismo, e não pela identificação dos conteúdos nas relações estabelecidas na comunidade escolar e fora dela, como objeto de cuidado e elemento fundante no processo de mudança e da construção de uma cultura de direito.

Entretanto, em meio as resistências ao tema, no final do processo, pudemos afirmar que os(as) professores(as) identificaram que o racismo é real e que acontece cotidianamente. Puderam trazer um conjunto de reflexões propositivas que destacaremos a seguir:

- Precisamos ser mais ousados, pois enquanto educadores conhecemos a ciência pedagógica e uma questão nova no cotidiano escolar.

- Trabalhar a identidade do afro-descendente significa dizer que precisamos reconhecer nossas atitudes também, para compensar a perda histórica que a cultura afro-brasileira tem.
- Somos responsáveis pela melhoria da auto-estima de nossas crianças negras.
- É importante sermos mais propositivos nos conteúdos e nas ações.
- A auto-estima rebaixada do negro tem a ver com a construção negativa que vemos no dia-a-dia e com o lugar que deixou de ocupar na sociedade brasileira.
- Temos dificuldade de assumir que é vergonhoso dizer que é racista.
- É preciso pesquisar: tanto o aluno como o professor precisam construir esse novo conhecimento.

Dentro do processo de avaliação, final, percebemos que alguns professores saíram da capacitação identificando-se como preconceituosos, e/ou com atitudes racistas, outros sensibilizados, e outros se mantiveram duvidosos, mas todos, com certeza, tocados.

## Conclusão

O fator mais denunciador é também o mais predominantemente reprodutor de preconceitos e discriminações – as inter-relações – nelas, podemos ver as ambigüidades, transferências e contra-transferências (designa a identificação e/ou negação de sentimentos que nos aflige/atinge, mas que não vemos em nós mesmos e deslocamos para o outro). Entre os atores da educação, se observou que é nos desabafos, nos desentendimentos, nas frustrações e lugares de fragilidades na relação de poder no cotidiano escolar, que surgem as expressões de amor e ódio, que se re-apresentam nas discriminações de gênero, nas



temáticas do racismo, sexismo e homofobia, que culminam, dentro da questão de cor, o aprofundamento das situações de exclusão.

Ao educador, no cotidiano escolar, cabe o lugar de repensar as relações através da integralização do pensamento-sentimento-ação (pedagogia da indignação e da afetividade), resgatando o cuidado, pois é a interação social que vai dar a cada sujeito social no universo educacional um modo de ser e estar no mundo e onde se constrói, de modo histórico, afetivo e processual, a consciência e a identidade individual e coletiva.

Para concluir a reflexão, a interação social, enquanto produto social e histórico, não é estática e definitiva; podemos reagir a ela, podemos conservá-la e/ou modificá-la. Como disse Mandela,

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.*

Maria Luiza Duarte Araújo<sup>29</sup>

## Escolas como Agentes de Proteção e de Desconstrução da Violência Doméstica

O Coletivo Mulher Vida – cmv – é uma Organização Não-governamental criada em 1991 pelas militantes Márcia Dangremon e Cecy Helenize Prestrello. Atua na prevenção e desconstrução da violência doméstica, sexual e sexista praticada contra crianças, adolescentes, mulheres e famílias, sobretudo, de comunidades de baixa renda da Região Metropolitana do Recife – RMR. Utiliza como principal estratégia de intervenção a metodologia *afetiva-lúdico-vivencial*<sup>30</sup>.

Ao longo desses anos, o diálogo com diferentes profissionais do sistema de garantia de direitos de crianças, adolescentes e mulhe-

29. Assistente social pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes pelo Laboratório da Criança – LACRI, da Universidade de São Paulo – USP (2001). Presidente da ONG Coletivo Mulher Vida /PE.

30. Também chamada metodologia de prevenção, caracteriza-se pelo trabalho coletivo de construção de conhecimentos, através de momentos/oficinas, cursos, encontros, seminários, etc. estruturados por meio de estratégias afetivas, lúdicas e vivenciais como jogos, brincadeiras, surpresas, charadas, expressões artísticas, relaxamentos, etc. O processo baseia-se na busca de linguagens dinâmicas que facilitem o diálogo crítico e o fortalecimento ou mudança de atitude e fundamenta-se nos aprendizados de grupo e ações públicas dos movimentos feministas, na proposta libertadora de Paulo Freire, na compreensão do humano presente na psicologia humanista, na arte-educação e numa infinidade de elementos que podem se entrelaçar, desde que favoreçam o afeto, o grupo, a socialização, o lúdico e o vivencial. Os temas prioritários são: sexualidade, família, cidadania, violência doméstica e sexual, direitos humanos, meio ambiente, projeto de vida, auto-estima, autonomia e autoproteção.

res serve de retroalimentação para os trabalhos nas comunidades bem como de elemento de reflexão e aprendizagem coletiva.

Nesse contexto emerge a importância de projetos como este que favorece a interlocução entre profissionais, famílias, comunidades e instituições. O texto é um diálogo sobre a violência doméstica, sua relação com a cidadania e bem-estar integral de cada um/a e o papel da Escola, como ator potencialmente mobilizador, transformador e gerador da cultura de paz. O cmv teve o prazer de contribuir no processo de formação dos professores e gestores da Rede Pública de Recife envolvidos no presente projeto.

A violência doméstica é aqui caracterizada como *toda ação ou omissão que cause prejuízo ao bem-estar, à integridade física, psicológica, à liberdade e ao direito pleno de desenvolvimento de outro membro que convive no mesmo espaço doméstico (casa, rua, vizinhança)*. Guia da Prefeitura do Recife, 2002.

Entendemos a violência doméstica como um fenômeno multidimensional, universal, endêmico e que necessita, para sua compreensão, da relação com as construções históricas de gênero, classe social, etnia e geração. A violência doméstica e sexual não é específica de determinado(s) grupo(s), ela é mundialmente endêmica. Em síntese, é uma violência interpessoal, intra ou extrafamiliar, acontece nas grandes cidades e no meio rural. É intensificada pela violência estrutural e passa constantemente pela omissão das instituições.

O modelo de *desenvolvimento* capitalista fundamenta-se nas relações desiguais de poder visando à opressão e exploração de milhares de seres humanos por pequenos grupos que vivem para acumular riquezas. Este sistema violento perpassa as relações sociais, familiares, comunitárias e interpessoais, colocando-nos em constante busca pelo poder e em geral abusando dele, sobretudo, no ambiente doméstico. Referimo-nos ao que Heleieth Saffiote chama de *Síndrome do Pequeno Poder*, ou seja, o poder que por diferentes motivos o indivíduo

não consegue exercer nos ambientes públicos, o exerce com tirania no ambiente doméstico.

Em nome de um modelo patriarcal, adultocêntrico e em que a família se coloca como em um espaço sagrado, as sociedades constroem verdadeiros muros de silêncio, nos quais tudo que signifique uma ameaça ao modelo instituído é ignorado e/ou negligenciado.

Este modelo secularmente tradicional gera sérios impactos no exercício da cidadania: restrição do espaço público; visão limitada ao contexto privado; coibição e anulação da fala (primeiro exercício de participação); fragilidade em apropriar-se de seus direitos (baixa auto-estima, medo, solidão, descrença na possibilidade de mudança), bem como uma série de outras conseqüências pessoais, familiares, sociais, econômicas, políticas etc.

Dentro da violência doméstica, podemos apontar algumas modalidades de ampla abrangência: a violência física, psicológica, sexual, negligência, bullying, exploração do trabalho infantil. Os estudos apontam crianças, adolescentes, mulheres e idosos, como as principais vítimas e os homens, jovens ou adultos, como os principais responsáveis pelas agressões. A desconstrução dessas práticas passa pela reflexão e mudança de valores e atitudes, bem como pela redefinição da dinâmica familiar e das relações de poder. O estímulo à quebra da Lei do Silêncio, ou seja, tornar público os abusos que ocorrem no espaço privado, é o principal caminho daqueles que desejam deixar de ser vítimas da violência doméstica.

Neste sentido trabalhamos para fortalecer as redes de proteção oficiais e espontâneas. Por Rede de Proteção Oficial entendemos as instituições públicas e privadas. Qualquer instituição pode fazer parte da ampla Rede de Proteção que precisa ser solidificada no Brasil e no mundo. Uma fábrica, um hospital, uma escola etc., cada um possui sua parte de responsabilidade em disseminar e estimular a Cultura de Paz. Há aquelas instituições que são estratégicas e imprescindíveis na desconstrução da violência doméstica, são as escolas, unidades de

saúde, o Ministério Público, as ONG, associações comunitárias, o Poder Executivo, o Judiciário etc.

Já a Rede de Proteção Espontânea é formada pelos membros e parentes da família, vizinhos, colegas, conhecidos, amigos etc. São pessoas que fazem parte do ambiente doméstico e possuem o poder/dever de proteção e defesa das pessoas (independente de geração, gênero, cor, etnia e condição socioeconômica). A Rede de Proteção Espontânea não é necessariamente protetora, ela precisa ser estimulada e, muitas vezes, qualificada para desempenhar o papel de desconstruir a violência nas relações cotidianas.

Diante da dinâmica exposta, a escola aparece como um ator de múltiplas perspectivas. Se de um lado a escola compõe a Rede Oficial como uma instituição estratégica, de outro, é a instituição que mantém maior aproximação com o ambiente doméstico de seus alunos/as, pois a frequência diária ao ambiente escolar situa a escola, muitas vezes, no nível das relações domésticas para os alunos/as e suas famílias.

A escola também está envolvida numa comunidade e se relaciona melhor ou pior com a dinâmica desta comunidade. Assim, a escola é espaço privilegiado por ter acesso de construção de diálogo e mobilização junto a outras instituições, aos alunos, às famílias e à comunidade específica na qual está inserida.

Nesta perspectiva, apresentaremos alguns elementos que foram pontos de sérios debates com professores da Rede Pública em momentos de formação e sensibilização.

Inicialmente nos deparamos com um importante questionamento: a capacidade concreta da Escola para atuar na prevenção e enfrentamento da violência doméstica. Foram trazidos muitos casos, em diferentes graus de periculosidade e complexidade; casos encaminhados equivocadamente; casos de omissão da escola, sobretudo da gestão (diretores/as), que muitas vezes não assumem a responsabilidade do encaminhamento, deixando o/a professor/a sem apoio para

as atitudes que devem tomar.

A omissão da gestão é colocada como fenômeno que vai desde a gestão na Escola até a gestão na Secretaria de Educação. É expressa como se a atuação em casos de violência doméstica ainda não tivesse sido assumida como responsabilidade inerente da Instituição-Escola. Não há fichas de notificação de casos nem articulação com parceiros para possíveis encaminhamentos; a relação com o Conselho Tutelar é feita apenas em emergências e não se caracteriza pela parceria. Dessa forma, na maioria das vezes, a escola não está preparada para atuar na desconstrução da violência doméstica, desenvolvendo atitudes pautadas por um misto de negligência, surpresa, medo e isolamento.

Outro ponto que sobressai nas discussões é a violência praticada no ambiente escolar. Nesse sentido, é observada a dificuldade da escola de prevenir a violência doméstica, quando, dentro do ambiente escolar, a violência também se reproduz. São casos de violência física, psicológica, sexual, bullying etc. que conta principalmente com o despreparo e sobrecarga dos profissionais para intervir em sua desconstrução.

É um cotidiano de muitas carências e pouco suporte que se traduzem em muitos motivos para não atuar diante de um caso de violência doméstica ou mesmo escolar. A questão passa pela concretização dos direitos no âmbito escolar, pois aqui temos uma escola que é violenta e violentada. Os recursos são escassos, com professores mal pagos que têm que dar muitas aulas, geralmente três turnos de trabalho diários. Por outro lado, a(o) aluna(o) agride e é agredida(o) na sociedade, na família e na escola. É uma relação em séria crise em que as/os professoras/es não se apropriaram dos instrumentos necessários nem possuem o suporte indispensável para atuar na educação e dar limites sem violência. O uso excessivo de álcool e drogas pelos alunos/as e também a frequência de alunos armados e de galeras nas escolas nos possibilita ratificar que o trabalho de sensibilização com

quem está na ponta é muito importante; contudo, é necessário que sejam sensibilizados e responsabilizados gestores/as de todos os níveis; que seja estimulada a criação de normas técnicas de como atuar em casos de violência doméstica, seguindo as orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente, da recente Lei Maria da Penha e da LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

Nacionalmente foram criados programas governamentais de enfrentamento à violência doméstica: os centros de referência de atendimento à mulher vítima de violência; o Programa Sentinela (atendimento de crianças e adolescentes); delegacias especializadas, além dos futuros CREAS – Centros de Referência Especializado da Assistência Social –, além dos próprios Conselhos Tutelares e do *Disk Denúncia Nacional* (número 100 – criança e adolescente – e número 180 – violência contra mulher.) Esses programas têm sido implantados em vários municípios do país, contudo enfrentam diversos empecilhos, sobretudo, institucionais, estruturais e de rede de apoio, para o cumprimento de suas missões.

Quanto à educação, há o programa nacional *Escola que Protege* que, apesar de configurar-se como proposta interessante, é bastante tímido na abrangência da população, o que coloca em xeque sua denominação de *política pública*.

Em verdade, o Brasil não mantém uma estatística oficial sobre casos notificados de Violência Doméstica. Com relação à violência sexual, um em cada vinte casos é notificado; na violência contra mulher, estima-se que apenas 5% dos casos cheguem até os serviços de denúncia. A violência física contra crianças e adolescentes ainda é tida como parte do processo pedagógico familiar, estando longe de ser caracterizada como crime, como atesta a não-aprovação do projeto de lei que estabelece como crime a violação da integridade física de crianças e adolescentes por qualquer forma (beliscões, empurrões, etc.).

Se não se conhece a realidade, como planejar ações efetiva-

mente qualificadas e que tenham espaço para as especificidades locais?

Esperamos ainda por um processo de prevenção primária em larga escala, tal como vemos nos processos de vacinação e na luta contra a AIDS. A Escola não pode ser crucificada pela omissão instalada por todos os lados. A Escola é parte desta sociedade que negligencia a cidadania e considera ainda a violência doméstica como problema de família, como *roupa suja* que deve ser *lavada em casa*.

Desta forma, encerramos o texto agradecendo e parabenizando todos(as) professores(as) e funcionários(as) da escola pública e privada que têm a coragem de se sentir parte desta luta e, mesmo com todos os motivos para não atuar, são capazes de indignar-se e tomar atitudes diante dos casos de violência doméstica que emergem no ambiente escolar.



## PARTE II Escola

Poeta Paulo Bandeira da Cruz

---

### A EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

1. Introdução

Este artigo pretende apresentar um levantamento sobre a experiência vivida no âmbito da prática pedagógica em contextos escolares, com base nos conhecimentos adquiridos durante o curso de licenciatura em Pedagogia, bem como a relevância da experiência no processo de formação do professor. A análise da prática pedagógica é realizada a partir de uma abordagem qualitativa, com base em dados coletados durante o curso de licenciatura em Pedagogia, bem como a relevância da experiência no processo de formação do professor. A análise da prática pedagógica é realizada a partir de uma abordagem qualitativa, com base em dados coletados durante o curso de licenciatura em Pedagogia, bem como a relevância da experiência no processo de formação do professor.

### 2. O ciclo do processo

Quanto ao ciclo do processo, este é dividido em três etapas: a primeira é a identificação da realidade, a segunda é a análise da realidade e a terceira é a transformação da realidade. Este ciclo é baseado na concepção de Paulo Freire, que entende a educação como um processo de transformação da realidade.



Daisy Rodrigues Quirino<sup>31</sup>

## A questão racial na Escola Poeta Paulo Bandeira da Cruz

### 1. Introdução

Este artigo procura sistematizar a experiência didática de enfrentamento das discriminações de raça/etnia que se apresentam no espaço escolar, com base nas contribuições que o *Projeto de Educação Não-sexista, Anti-racista e Não-homofóbica* deu a esta prática e que foram vivenciadas no turno da tarde em nossa escola. As análises aqui descritas se reportam às minhas observações iniciadas em 2004 e aprofundadas paulatinamente durante participação nas outras fases deste projeto que se estenderam até 2006 e culminam com essa publicação.

### 2. O início do processo

Quando olhamos o dia-a-dia da escola, dentro de uma visão crítica e transformadora da realidade, fatos que antes passavam despercebidos passam a ter um novo significado. Nessa perspectiva, os professores

31. Professora da rede municipal do Recife.

foram convidados a organizarem em conjunto atividades que contribuissem para evitar o uso pelas crianças de termos pejorativos que reforçavam estigmas e preconceitos racistas. Comecei por trabalhar o racismo por meio de um conjunto de atividades que discutiam a violência doméstica e eram traspassados para os corredores e salas de aulas. O estudo do marco legal de enfrentamento das discriminações começou pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, considerando a realidade vivida pelas crianças. As competências curriculares recomendadas pela Rede de Ensino do Recife, aliadas aos estudos dos temas transversais raça/etnia e orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais, além dos materiais didáticos trabalhados nas oficinas de estudo promovidas pela Gestos, formaram as bases teóricas que fundamentaram nossa ação didática.

Organizamos um trabalho coletivo de reeducação social entre os integrantes da escola, de acordo com cada nível de ciclo, em busca da qualidade de ensino e de uma aprendizagem proveitosa, promovendo o resgate da identidade racial, a auto-estima do aprendiz, o respeito mútuo, a ética do honrar a crença religiosa e a cultura dos descendentes afros e de outras etnias; o respeito ao desenvolvimento do corpo da menina e do menino.

Buscávamos compreender as questões:

- Se somos todos descendentes de ameríndios, africanos, europeus, por que não assumimos nossa cultura e etnia?
- Qual o mal de ter nascido negro, mulato, cafuzo?
- Até que ponto os apelidos maldosos e preconceituosos interferem na personalidade do indivíduo?

Realizei oficinas com as finalidades de desenvolver ações positivas que esclarecessem a relação das raças nas salas de aulas; reeducar os

integrantes da escola em relação ao respeito à diversidade racial existente dentro e fora da escola; respeitar a etnia do colega, valorizando a variedade cultural da sociedade como um todo.

### 3. O desenvolvimento do projeto

Nos estudos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, trabalhei o Artigo I – *Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. E o Artigo II – Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.*

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife (2002) inclui, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, as competências:

*Utilizar as ferramentas fornecidas pelas ciências humanas em ações propositivas que visem à melhoria da qualidade de vida das pessoas, garantindo o respeito à diversidade e o direito a oportunidades iguais.*

*Interligar as relações sociais com os fenômenos da natureza, tempo, espaço e cultura. (p. 82.)*

Buscando organizar atividades sólidas que acabem ou diminuam os termos pejorativos que a sociedade brasileira traz consigo há séculos, selecionei propostas de atividades que foram trabalhadas nas oficinas, envolvendo todo o corpo da escola e, assim, dando o primeiro grande passo para a diminuição do preconceito racial.

As atividades foram realizadas após um diagnóstico em turmas do grupo IV e V, ciclos 1 e 2, nos turnos tarde e manhã, exploran-

do uma seqüência lógica de acordo com a proposta:

- observação do relacionamento, das conversas, do nível de agressividade e das atitudes no tratamento entre o grupo-classe e funcionários;
- leitura e estudo de histórias (contos, reportagens, fatos e outros), que focalizam as conseqüências que o preconceito racista causa a uma sociedade;
- pesquisas em propagandas, novelas, filmes, documentários e entrevistas e com as famílias dos alunos sobre o tema preconceito racial;
- formulação de questionários para entrevistas com os alunos, sobre a questão da discriminação racial;
- pesquisa com a comunidade escolar e levantamento de dados sobre os resultados das pesquisas, utilizando murais de informações, fotografias, depoimentos, frases de personalidades brasileiras;
- estudo da história da África: personalidades afro-brasileiras do período colonial aos dias atuais. Nesses estudos foram incluídos filmes e documentários das diversas culturas brasileiras.
- análise da contribuição do africano em nosso país;
- entrevistas e palestras com componentes de grupos afro-brasileiros a fim de conhecer e confrontar a teoria e a prática;
- visita ao Museu do Homem do Nordeste, com o propósito de resgatar a vida da colônia do século XVI ao século XX, principalmente em Pernambuco.

A inclusão de histórias infantis, como, *Branca de Neve e os sete anões*, *Chapeuzinho Vermelho*, *A verdadeira história do lobo e os três porquinhos* facilitou muito a discussão de temas tão complexos como a violência

doméstica, o sexismo e o racismo. Todas as atividades estudadas na escola foram avaliadas pelas ensinantes e corpo administrativo, tendo a participação dos pais dos aprendentes.

Durante as ações do projeto, cada sala teve uma atividade especial, pois os comportamentos se diferenciam, de acordo com as necessidades da turma. Essas ocasiões favoreceram a observação dos diálogos paralelos, a agressividade, e a relação entre o grupo-classe e os funcionários.

As crianças, com a minha ajuda, formularam questionários para entrevistas com a família, enfocando o tema preconceito racial entre os membros da família.

A comunidade escolar colaborou também com entrevistas. Na própria escola, as crianças fizeram seus relatos sobre os tratamentos entre as crianças claras e as de pele escuras, sempre resgatando a cor da pele dos membros da família.

Finalizando a oficina, as crianças confeccionaram um mural que foi exposto no corredor. Houve murais com gráficos, pinturas, textos coletivos. As apresentações de expressão corporal realizaram-se no ano de 2005, na quadra do UR-2, na festa dos trabalhadores com o tema África. A contribuição foi a apresentação de um poema coletivo das crianças das turmas do primeiro ano do segundo ciclo C e D, explicando a importância da vinda dos africanos ao Brasil, sua contribuição para o desenvolvimento do país com relatos do sofrimento dos escravos.

*Somos*

*Somos frutos de uma raça forte, que atravessou  
o oceano em um navio.*

*Somos frutos de uma raça escravizada pelo europeu.*

*Somos frutos de uma raça que derrubou árvores,  
capinou, plantou, apanhou, sorriu, chorou e lutou.*

*Somos frutos de uma raça que derramou sangue e suor  
por um país que não era seu.*

*Somos afro-brasileiros.*

*Em nossas mãos corre o sangue, o sangue africano.*

*Viva nossos ancestrais.*

(turmas do primeiro ano do segundo ciclo c e d)

Filmes nacionais sobre a formação étnica brasileira e filmes africanos contribuíram para a proposta de identidade racial, respeito à cor e à cultura dos colegas.

Outro fato relevante foi à visita ao Museu do Homem do Nordeste, onde as crianças visitaram a exposição do Aniversário do Mercado Público São José. Essa visita facilitou a identificação da cultura recifense, as personalidades pitorescas que comercializam e consomem os produtos do mercado; as comidas, acervo religioso, o artesanato e utensílios para o trabalho manual; a evolução das máquinas do início do século xx ao início do século xxi.

A participação da bailarina Débora Pereira Ramos, do Grupo de Dança Cultural Luardat, bairro Jardim Monte Verde, foi de suma importância para a elevação da auto-estima das crianças, pois a sua entrevista contribuiu com o estudo da dança africana e da religiosidade dos africanos e afro-descendentes.

A confecção dos turbantes e colares africanos foram resultado de uma pesquisa em livros de história, lendas africanas e filmes em que os alunos utilizaram materiais recicláveis.

A atividade *conhecendo a nossa raça* com aprendentes do segundo ano do segundo ciclo foi de suma importância para as crianças despertarem o respeito ao próximo. A leitura do livro *Menina Bonita do Laço de Fita* facilitou a compreensão da oficina. A conversa sobre a questão racial, a união matrimonial, o respeito à raça e etnia das crianças modificaram o *conceito* e *preconceito*, buscando sempre



resgatar a sua etnia.

Na turma do primeiro ano do segundo ciclo D, propus a releitura do livro infantil *História de um Feijãozinho*, de Lenita Costa, na oficina *Sou diferente na família*.

Aproveitando o conteúdo *família*, houve a interpretação oral da história em que as crianças comentaram a cor de sua pele, dando definições após o desenho da família e indicando a afinidade de acordo com a sua etnia, objetivando identificar a própria cor e a dos outros membros da família, os apelidos, a auto-estima, os confrontos por causa da cor da pele na própria família.

Após os desenhos das famílias, surgiram perguntas sobre a raça, a cor de cada pessoa desenhada e por que achavam que tinham essa cor. O mais interessante desta turma é que as crianças comparam as raças com as cores do lápis de cera: cor de pele – é a pessoa branca sem vestígio de pigmentação parda, representada com o giz róseo claro; cor morena, pessoas representadas com lápis marrom, não adianta dizer que os morenos são negros.

As crianças não têm a noção de raça. Mas têm concepções interessantes para justificar a raça: comparando a cor da pele dos pais e irmãos; pela fibra dos cabelos; os avós. A história feijãozinho foi ótimo tema para trabalhar o preconceito entre amigos e a auto-estima. Com muito apreço, as crianças ditam um texto que é escrito no quadro branco.

*Existem duas raças, o negro e o branco. As pessoas que nascem menos escuras são chamadas de morenas, as pessoas que são claras e não são brancas são chamadas de pardas. Aprendemos que não devemos apelidar os amigos que têm cor diferente da nossa e também não deixar de brincar.*

Vale reforçar que esta turma ainda não subjetivou o conceito de racismo, eles não se agridem pela cor, porém o trabalho foi válido para

conhecimento de que é em casa que se iniciam as diferenças raciais, aumentando as desavenças na própria família que podem ser projetadas para os colegas.

A turma do terceiro ano do primeiro ciclo realizou a oficina *Zumbi, o herói negro*. O trabalho foi mostrar o cotidiano dos escravos e os quilombolas de Palmares, enfatizando a vida de Zumbi, utilizando o livro *Zumbi 300 anos: 1695-1995* (projeto da Secretaria de Educação de Pernambuco), adaptado em álbum seriado de fotos e desenhos da história. Os alunos, após a leitura, responderam as seguintes perguntas:

*Qual a sua cor? Quem foi Zumbi? Por que devemos comemorar o dia 20 de novembro? Qual a grande lição que Zumbi deixou para nós? Por que Zumbi é herói? Você conhece outro herói negro?*

As crianças tinham um vago conhecimento da vida e contribuição de Zumbi em nossa história e concluíram a oficina com a frase: *A liberdade, ele deixou, a grande esperança que o homem não deve se render ao preconceito, racismo e ser escravo do outro.*

A turma do primeiro ano do primeiro ciclo visitou o Museu do Homem do Nordeste que estava com a exposição do Aniversário do Mercado Público São José. Este momento facilitou a identificação da cultura recifense, as personalidades pitorescas que comercializam e consomem os produtos do mercado. As comidas, acervos religiosos, o artesanato e utensílios para o trabalho manual, os costumes das mulheres e homens de periferia. A evolução das máquinas do início do século xx ao início do século xxi.

Fizemos a releitura com desenhos dos ex-votos, utensílios para medicamentos populares, imagens de santos, fotografias. As crianças organizaram um mural e um texto coletivo, identificando a cultura do povo pernambucano que frequenta o mercado São José.

*No mercado São José tem pessoas de todos os tipos. Mato para curar as doenças de cabeça, barriga. Arroz, feijão, farinha. Macarrão no saco grande. Velas coloridas e brancas, santos com roupas vermelhas, azuis e com chifres. Pés, cabeças, mãos e braços de cera. O mercado de São José é o lugar de todas as pessoas misturadas. Brancos e pretos.*

#### 4. Conclusões

As atividades continuaram no ano 2006, havendo o interesse das professoras do turno da manhã pelo projeto. Indiquei o filme *Kiriku* para a turma do segundo ano do primeiro ciclo e ao final da oficina, a ensinante relatou a receptividade positiva das crianças as quais perceberam que o continente africano tem variadas culturas e que devemos preservar nossos valores. As crianças organizaram relatos.

O importante foi que as crianças se identificaram com o filme e argumentaram sobre o respeito à cor, religião, educação doméstica, valores socioculturais dos colegas, mesmo que estes morem na mesma comunidade.

A turma do segundo ano do primeiro ciclo despertou a curiosidade de organizar valores socioculturais dos afro-descendentes. As crianças pesquisaram em livros de lendas africanas, contos de fadas africanos e um calendário de atividades africano. Elas utilizaram, também, o dicionário, organizaram conceitos e perceberam a importância do respeito ao próximo, independente de cor, raça e religião.

O grupo IV B, minha sala atualmente, ainda não despertou para a discriminação racial, mas cantam músicas que estão na mídia as quais desvalorizam a sociedade e principalmente a mulher pobre e negra. Neste ponto trabalhei o respeito ao outro e o não ficar repetindo o que não conhecemos. Introduzi aos poucos as músicas de ninar, cantigas de roda, músicas folclóricas que resgatam o valor à mulher. Aos poucos as crianças estão tentando não cantar as músicas das

mídias e introduzem, durante os momentos de atividades livres, as músicas folclóricas.

Outra atividade teve sua importância para o reconhecimento da sexualidade: a descoberta do corpo e suas funções, independente do sexo. A releitura do corpo humano, os órgãos genitais, a cor da pele, as fisionomias, fizeram as crianças perceberem que alguns apelidos dos órgãos genitais são mais feios que o nome correto.

Experiências diversificadas com vela e lápis de cera derretidos, desenho de uma criança no papel, modelagem de fantoches, o retrato pintado pelo colega e outras atividades foram trabalhados nos grupos IV e V, resgatando e despertando o valor do homem na sociedade, independente de raça, gênero, crença e classe social.

Nessa leitura, as crianças perceberam que todas as pessoas têm uma forma de viver e cada um consegue demonstrar seus interesses da melhor forma que convier.

Quando há parceria das ensinantes, dirigentes, família, funcionários respondendo as perguntas dos aprendentes, relatando os relacionamentos entre as crianças durante a merenda coletiva e ida ao banheiro, durante os trabalhos, os funcionários percebem a mudança e comentam sempre quando se pergunta sobre o comportamento das crianças. A observação desses funcionários é de suma importância para o conhecimento das relações extra-classe que nem sempre são observadas ou atentadas pela ensinante.

O projeto consegue ter vida, o trabalho torna-se positivo, acrescentando outros caminhos ainda não despertados pelo autor das atividades. Utilizando atividades simples, partindo dos conflitos diários das crianças, introduzindo experiências, histórias infantis, músicas folclóricas, textos, momentos de conversa, as crianças por si perceberão que devemos respeitar o nosso colega, os ensinantes, o corpo administrativo da escola, tanto dentro como fora da escola.

Elizama Pereira Messias<sup>32</sup>

## Relações Raciais: conhecendo & respeitando as diferenças

### Introdução

Neste artigo relato uma experiência pedagógica desenvolvida numa escola pública da cidade do Recife, em uma turma de crianças com idades entre nove e dez anos, em que foi trabalhado o tema *relações raciais*.

Através da reflexão sobre a experiência vivenciada e sobre o papel da escola no trato dessa questão, pretende-se apontar caminhos para o trabalho pedagógico com esta temática que possam despertar a visão crítica das crianças frente à discriminação racial presente na sociedade.

Inicialmente é feita uma reflexão sobre problemas que estão presentes no contexto social e sobre a não-neutralidade da escola em relação a esses problemas. Em seguida, é discutido o papel dos profissionais em educação frente a esses problemas. A partir destas reflexões iniciais, é relatada a experiência pedagógica vivenciada por mim

32. Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Professora do Ensino Fundamental da Prefeitura da cidade do Recife, elizamamessias@yahoo.com.br

enquanto professora, o trabalhar o tema racismo com crianças de dez anos de idade; por fim, são tecidos alguns comentários sobre essa experiência na tentativa de construir caminhos teóricos e didáticos que ajudem as professoras e professores a desenvolver um trabalho pedagógico sério e preocupado com a transformação social e com a melhoria da qualidade de vida da população afro-descendente.

### 1. O papel da escola frente aos problemas sociais

No contexto escolar, os educadores e educadoras se deparam com várias questões que exigem um posicionamento e um trabalho pedagógico específico e contínuo.

A escola não é neutra, da mesma forma, educadoras/es não são neutros, (cf. FREIRE, 1990, p. 30), por isso é urgente a necessidade de se trabalhar de forma crítica e planejada temas como a discriminação racial, pois a omissão diante desta questão revela concepções e valores que colocam as/os educadoras/os do lado dos que discriminam e oprimem os negros, mesmo que não verbalizem isso.

Muitos problemas como racismo, relações de gênero, violência e desigualdade social presentes na sociedade também se manifestam dentro da escola e nela assumem configurações próprias que afetam a vida de toda a comunidade escolar. Isso ocorre através do comportamento discriminatório de alunos, professoras/es, pais e funcionários, através dos materiais pedagógicos, mas especificamente dos livros didáticos e através do baixo rendimento escolar das crianças negras que, por causa dessa discriminação, se sentem inferiorizadas.

Escola e sociedade, portanto, estão intimamente relacionadas e influenciam-se mutuamente; o que ocorre fora da escola causa impacto nela e a maneira como estas questões são tratadas pode influenciar o contexto social mais amplo.

Duas questões foram enunciadas e sobre elas pretendo dis-

correr de forma mais detida a partir de agora, são elas a não-neutralidade da escola e a postura que os profissionais que nela atuam devem ter frente a um problema social que tem características próprias na escola, o racismo.

### 1.1 De que forma a escola não é neutra?

A escola tem plena responsabilidade pela propagação da discriminação racial na medida em que, por exemplo, os professores lançam mão de livros didáticos que apresentam uma visão estereotipada do negro, como sendo primitivo e inculto, não questionando tal coisa nem procurando materiais alternativos. Uma outra maneira é quando esses profissionais se omitem de tratar seriamente a questão, limitando-se a dar conselhos ou a fazer reclamações aos alunos que discriminam os colegas. A escola também deve se posicionar quanto aos discriminados, pois as relações raciais não se fazem presentes de forma concreta nos currículos e na prática de professoras e professores que trazem uma visão puramente eurocêntrica de mundo, o que faz que a questão do racismo "passe despercebida", mesmo quando existam casos reais de discriminação dentro da própria escola.

Mesmo com a decretação da Lei 10.369/2003, que institui nas escolas públicas o ensino da *História da África e dos africanos, as lutas do negro no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional* (MEC, 2003), a questão ainda é vista de forma irresponsável, em razão de "brechas", como, por exemplo, a não-previsão de prazos para que as secretarias de educação adaptem seus currículos; a falta de um dispositivo que obrigue que estas temáticas sejam incluídas nos cursos de formação inicial e continuada de professores; e que as secretarias organizem e disponibilizem materiais teóricos e didáticos de boa qualidade sobre o assunto para subsidiar o trabalho em sala de aula. Defendemos a implementação de políticas públicas de formação de professoras e professores para trabalhar com

este tema desde os cursos de formação inicial até os cursos de formação continuada, bem como a aquisição de livros e materiais pedagógicos adequados e o monitoramento das experiências em desenvolvimento.

## 1.2 O papel dos educadores e educadoras no trabalho com a questão do racismo

Uma primeira postura que se requer dos professores é o compromisso em abordar a questão do racismo de forma responsável e planejada. Isso é importante ressaltar, porque existem muitos educadores que não tomaram consciência ainda dessa tarefa. Assumir esse papel passa pela compreensão que a escola é, sim, responsável pela multiplicação do racismo, pois, segundo Gomes, *A trajetória escolar aparece (...) como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico-racial e o seu padrão estético.* (GOMES, 2002, p. 41). Conforme Schutzer, a formação do professor é baseada na hipótese de que a sociedade brasileira é homogênea, ignorando a existência de diferenças, sejam culturais, religiosas, raciais, entre outras. Ou ainda, o que é pior, baseia-se no mito da democracia racial. (cf. Schutzer, 2002, p.132) Então um primeiro movimento dos educadores deve ser essa tomada de consciência de seu papel como responsável ou não por reforçar a discriminação, pois a omissão ao trato desse tema em sala de aula já é uma tomada de posição, infelizmente, do lado do preconceito.

Feito isso, os educadores e educadoras, tendo uma visão crítica da sociedade, devem buscar instrumentos teóricos e didático-metodológicos que subsidiem sua prática, pois o conteúdo é apenas um dos componentes, sendo a metodologia mais importante do que muitos imaginam. (Cf. LADSON-BILLINGS, 2002, p. 10).

Ainda destacamos que, na busca por caminhos que ajudem a



trabalhar com o racismo em sala de aula, a troca de experiência com outros professores e a avaliação da prática são imprescindíveis, pois *a avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.* (FREIRE, 1990, p. 77).

## 2. Relações raciais, conhecendo e respeitando as diferenças: relato de uma experiência pedagógica

Esta experiência ocorreu em uma escola pública, situada no bairro Ilha Joana Bezerra, vinculada à Secretaria de Educação da cidade do Recife. Esse bairro faz parte de uma das áreas mais violentas da Região Metropolitana do Recife, nele se concentra um alto número de famílias que vivem em situação de pobreza extrema. A maioria das crianças dividem o tempo entre a escola e o trabalho em serviços como catar lixo, vender doces e limpar carros nas avenidas e algumas delas ingressam cedo no mundo do crime ou da dependência de drogas. Destaque-se que, como não é diferente na maioria das capitais brasileiras, a grande maioria dessa população é composta por negros.

Desde o início do ano letivo de dois mil e quatro, percebi um alto índice de discriminação entre as crianças. A turma era composta por vinte e oito alunos com idade entre nove e dez anos, cursando o segundo ano do ciclo II, a maioria dos alunos eram negros, porém, só os que tinham a pele mais escura é que eram agredidos com apelidos que faziam referência a cor da pele, ao cabelo e ao formato do nariz.

Essa situação me incomodava muito, mas só passei a tratar o problema de forma planejada, depois que os pais de um aluno, o J. A. J., me procuraram para falar sobre essa questão. Eles disseram que o menino estava muito chateado e que não queria mais vir para a escola por causa dos apelidos. As crianças o chamavam constantemente de macaco e ele geralmente reagia de forma violenta, ficava arredio e nem sempre queria participar das atividades. Depois desse episódio

tive uma conversa séria com a turma, mas depois de um tempo, tudo voltou a acontecer. Então resolvi planejar uma seqüência de atividades a serem realizadas em sala de aula que tratavam diretamente da questão. A partir desse diagnóstico inicial, realizado através da observação da turma, em que pude constatar a presença forte do preconceito que se manifestava com a discriminação de vários alunos, em especial, o Carlos, foram realizadas várias atividades no segundo semestre.

As ações didáticas incluíam dinâmicas de grupo que tinham o objetivo de integrar a turma e de promover o autoconhecimento nas crianças; com base na vivência dessas dinâmicas, muitas discussões eram feitas sobre o que os alunos pensavam acerca do preconceito e como se viam.

Em certo momento, foram entregues papéis para que as crianças se descrevessem, em seguida, esses papéis foram misturados e sorteados, a criança que pegava o papel tinha que lê-lo em voz alta e adivinhar quem era aquele colega descrito. Com isto, foi possível observar que a maioria das crianças negras não se identificava como tal, não mencionavam traços como o cabelo e a cor da pele ou escreviam características opostas às suas ou ainda tentavam *suavizar* seus traços, por exemplo, uma menina negra escreveu que era morena e que tinha o cabelo liso.

Outro recurso utilizado foi a literatura infantil, com a leitura dos livros *Tanto, tanto!*, *Menina bonita do laço de fita* e *Zumbi*. Esses livros se destacam por trazerem como personagens principais pessoas negras. No caso de *Menina bonita do laço de fita*, a grande pergunta é: por que existem pessoas brancas e negras? A questão é resolvida quando se descobre que é por causa do fator genético e da ancestralidade. No livro *Tanto, tanto!*, é retratada uma família de negros que vivem num clima de carinho e alegria com a presença de um bebê. Com o livro *Zumbi*, as crianças passaram a conhecer a luta e resistência do povo negro que foi escravizado no Brasil, e percebi que esse outro lado da história era desconhecido para as crianças. As crianças

gostaram muito das histórias e frequentemente pediam para ter acesso aos livros para ler individualmente.

Uma outra série de atividades foi realizada em torno do trabalho com os conceitos de preconceito e discriminação e com a análise de situações cotidianas em que eles se manifestam, nesse bloco, destaco o trabalho com a história de vida dos alunos e a construção da noção de direito e do racismo como um crime que deve ser denunciado e punido.

Um outro recurso de que lancei mão foi a fita de vídeo *Kiara: corpo de Rainha*, que retrata uma situação de preconceito vivenciada por uma menina em sala de aula.

No final do semestre, realizei uma entrevista com parte da turma, atividade sobre a qual me deterei mais adiante. Um outro material rico foram os textos escritos pelos próprios alunos, falando o que compreenderam do tema tratado e de suas experiências com o preconceito e a discriminação.

O desenvolvimento dessas atividades foi para mim um momento construtivo de aprendizagem em que pude fazer o movimento de reflexão sobre a prática docente tão ressaltado por Paulo Freire, quando ele diz que *Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se fez, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática...* (FREIRE, id.).

Dentre as ações didáticas citadas acima, destaco o bloco de atividades que tratavam dos conceitos de preconceito e discriminação e da análise de situações do cotidiano, nos quais me deterei com maior detalhe a partir desse momento.

Inicialmente perguntei as crianças, numa roda de conversa, o que elas entendiam por preconceito. Entre as respostas que obtive: *preconceito é discriminação contra negros/ é não gostar de gente morena/ é discriminação racial*. Essas respostas mostram que essa palavra está diretamente relacionada, para as crianças, com a forma negativa como os negros são tratados. Para as crianças, inicialmente, foi impossível

entender que existe um *preconceito positivo*, como, por exemplo, aquela impressão boa sobre uma pessoa que se vê pela primeira vez. Para as crianças, o preconceito só pode ser negativo e está diretamente relacionado ao negro.

Nesse mesmo dia, perguntei o que é discriminação e as respostas foram: *discriminação é matar os outros/ roubar/ prender por que está com maconha/ violência/ roubo/ quando descobre o crime/ malandro/ destruir vidas e casas/ pessoas erradas*. Essas respostas mostram que a palavra discriminação é associada pelas crianças a coisas ruins.

A compreensão que as crianças tinham sobre a palavra preconceito estava bem próxima do seu verdadeiro significado, apesar de precisar de um refinamento. No dia seguinte, a tarefa foi pesquisar o significado dessas palavras no dicionário e comparar com as respostas dadas. Segundo o Aurélio: *Discriminação é ato ou efeito de discriminar. Tratamento preconceituoso dado a certas categorias sociais, raciais. Preconceito é idéia preconcebida, suspeita, intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões* (NOVO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2001).

A partir desse momento, o meu objetivo foi que as crianças compreendessem esses conceitos e qual a diferença entre eles, para que essa compreensão fosse resultar em mudança de comportamento.

Para que as crianças chegassem a compreender tais conceitos, as palavras do dicionário não foram suficientes, foi preciso exemplificar várias vezes com situações em que o preconceito e a discriminação apareciam.

No final do semestre, foi realizada uma entrevista com seis crianças da turma. A entrevista era composta por sete perguntas que foram respondidas pelas crianças e gravadas; abaixo apresento o quadro-síntese com as respostas a quatro dessas perguntas.

Aluno(a)	Para você, o que é preconceito?	Para você o que é discriminação?	São coisas diferentes ou não?	O que você acha que deve ser feito para acabar com o preconceito e com a discriminação?
P.A.S	Não soube responder.	É quando a pessoa diz assim: que menino mais feio, macaco, apelidando as pessoas, abusando as pessoas.	São. (não soube explicar a diferença).	Pergunta não realizada.
M.N.S.P	Eu acho que é assim: preconceito é aquelas pessoas que, por exemplo, as brancas só querem fazer os negros de escravo, assim, de empregado.	É as pessoas que abusam uns aos outros como chamar assim de macaco, de quatro olo, essas coisas.	São coisas diferentes... discriminação fala sobre as pessoas que xingam umas as outras e preconceito é coisa de cores.	É pra ter uma lei pra aqueles que chamam de branco de negro nojentão é pra aquelas pessoas que tor xingada prestar queixa numa delegacia e aquela pessoa pagar uma multa.
J.A.S.J.	Preconceito é olhar pra pessoa e dizer que negro feio, que negro safado, chamar a pessoa de gorila e de macaco.	Discriminação é tratar bem os brancos e tratar mal os negros.	São coisas diferentes (não soube explicar).	Punir o que tratar mal o negro e o branco.
W.S.	É quando uma pessoa vai e chama outra de negro.	Não sei direito.	São diferentes (mas não sabe explicar).	Dizer as pessoas que não chame as pessoas de negro, segurança não vai adiantar depende das pessoas.
S.M.	Dizer que a pessoa é chata, que a pessoa é ruim, as pessoas às vezes têm cara de que rouba, de que mata mas às vezes não é, eu acho que isso aí é preconceito.	É quando chega duas pessoas, uma branca e uma negra, aí quando a branca chega, faz a maior alegria e quando é o negro, fica sem graça, manda sentar e não liga pra ela, só porque é negra.	Pergunta não realizada.	Só a pessoa mesmo é que deve mudar, deixar de ser preconceituosa.
A.E.	As pessoas abusar os outros.	Não soube responder.	Diferentes (não soube dizer como)	A pessoa que foi abusada deve denunciar.

De acordo com o quadro, apenas uma criança apontou o preconceito como prejulgamento, uma não soube responder a essa questão e as demais associaram o preconceito ao ato de apelidar os colegas, fazendo referência a sua cor.

Com relação à discriminação, duas crianças não souberam responder o que é, duas continuaram fazendo referência aos apelidos e duas relacionaram discriminação ao tratamento diferenciado dado às pessoas negras. Da mesma forma que em relação ao preconceito, as crianças não conseguiram imaginar uma forma positiva da discriminação, para elas, a discriminação só pode ser negativa.

Não foi fácil para as crianças diferenciar preconceito de discriminação, todas afirmaram que são coisas diferentes, mas não souberam explicar essa diferença.

Na última questão, o que você acha que deve ser feito para acabar com o preconceito e a discriminação? Três crianças relacionaram a sua resposta à noção de que a discriminação é um crime que precisa ser punido e duas disseram que a mudança deve partir do sujeito, uma delas falou que *seguranças (policiais) não adianta*.

Uma outra atividade realizada foi assistir à fita de vídeo *Kiara, corpo de rainha*, em que o preconceito é sentido bem de perto por uma menina negra que, entre outras coisas, é apelidada na escola. Após a discussão sobre o vídeo, em grupo, as crianças listaram ações discriminatórias; as respostas apontavam mais uma vez que discriminar, para as crianças, é apelidar as pessoas, a diferença é que além de se referirem à cor negra, as crianças se referiram também às pessoas deficientes e às pessoas brancas que também são apelidadas.

As crianças também escreveram um texto falando o que entenderam do assunto; na análise desses textos, cabe destacar quatro aspectos:

- 1- A referência aos apelidos:

*Discriminação é apelidar as pessoas...* (T. M. S.)

2- A citação de exemplos para conceituar:

*Discriminação é quando uma pessoa é chamada por apelido de macaco, carvão...* (I. R.)

3- A emissão de juízos de valor:

*Eu sou N. e eu acho muito errado essa coisa de preconceito contra negros...* (M. N. S.)

*... é chato, é ruim, arruma briga e pode ferir e magoar.*  
(T. M. S.)

4- Os relatos pessoais:

*Tudo começou na segunda série, todo mundo me chamava de gorila, era gorila pra cá, gorila pra lá; eu fiquei muito bravo comigo mesmo por que eu era negro, mas meu pai me disse que eu sou descendente de negro da África, isso me deixou muito feliz, até agora me chamam de gorila. Eu acho errado isso porque tem branco que é descendente de negro.*  
(J.A.J.)

*Discriminação é as pessoas negras abusarem as brancas e as pessoas brancas abusarem as negras e elas ficarem envergonhadas, por isso que as pessoas fazem. Uma vez aconteceu comigo, uma menina branca me chamou de macaca e eu disse que era ela porque ela estava comendo banana e disse a ela que ela é uma macaca branca.* (R. F.)

## 2.1 Refletindo sobre a prática

Ao trabalhar com a turma os conceitos de preconceito e discriminação de forma insistente, trazia em mim a concepção de que eles eram imprescindíveis para a mudança de comportamento das crianças. Ao avaliar o resultado com o comportamento da turma e com a resposta da entrevista, percebi que o conhecimento conceitual, por si só, não é suficiente, pois com o convívio social, as crianças internalizam crenças e valores que se dão no campo da subjetividade.

Uma questão interessante foi que para as crianças dessa faixa etária pareceu impossível compreender os conceitos de preconceito e discriminação sem fazer referência a exemplos.

Foi possível perceber também que as crianças tiveram dificuldades em ultrapassar a discussão em torno dos apelidos. Por fazerem parte de maneira forte do seu dia-a-dia, o apelido se tornou uma questão central, dificultando as crianças perceberem outras dimensões da discriminação como, por exemplo, o fato dos negros terem um baixo nível de escolaridade e de não terem acesso à aquisição de bens materiais. É importante ressaltar que seria necessário um trabalho mais específico de minha parte com este enfoque.

Um outro aspecto que poderia ser mais bem trabalhado diz respeito ao envolvimento de toda a escola na discussão sobre a discriminação. Também seria importante analisar os textos e a resposta da entrevista com a própria turma, problematizando algumas concepções e refletindo coletivamente sobre a experiência de cada um.

A professora Glória Ladson-Billings, em entrevista, diz que na pedagogia culturalmente relevante existem três premissas, a primeira diz respeito ao desempenho escolar, ressaltando a importância da aprendizagem. A função da escola é promover essa aprendizagem, não adianta de nada termos escolas abarrotadas de alunos se eles não aprendem. A segunda premissa é o que ela chama de competência cultural, que não deve ser confundida com a visão folclórica que geral-



mente se tem da cultura africana, nesse aspecto, a importância é atribuída à necessidade que as crianças têm de entenderem quem são e de onde vêm. A terceira premissa é a consciência sociopolítica que serve para ajudar as crianças a compreenderem que os estudos que fazem na escola têm um objetivo social maior. É com base nessas premissas que é feita a análise das atividades realizadas.

A partir da reflexão sobre a experiência vivenciada, é possível apontar algumas questões norteadoras para o trabalho pedagógico que de forma nenhuma podem ser tomadas como *receita para o sucesso*, visto que essas receitas não existem e que o professor deve tomar como ponto de partida para planejar qualquer seqüência didática a realidade de seus alunos. Cabe também ressaltar que o trabalho com essa temática terá continuidade, o que pode resultar em novas reflexões que venham contribuir para o trabalho pedagógico com este tema.

Ao se trabalhar em sala de aula com a o preconceito racial, é importante está atento a quatro questões:

1. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA – É necessário ajudar os alunos a obterem o conhecimento de si mesmos, da sua história, de suas raízes, para que eles construam a sua identidade étnica. Um trabalho interdisciplinar tendo como eixo a disciplina história, por exemplo, pode ajudar na construção dessa identidade com atividades com base na história de vida dos alunos e da comunidade e a construção de genealogias. O trabalho com crianças vítimas de preconceito racial é antes de tudo um trabalho de resgate da auto-estima dessas crianças, pois quando elas estão bem resolvidas emocionalmente, fica mais fácil lidar com o problema, isso fica evidente no relato do aluno J. A. J. ...*todo mundo me chamava de gorila, era gorila pra cá, gorila pra lá eu fiquei muito bravo comigo mesmo porque eu era negro, mas meu*

*pai me disse que eu sou descendente de negro da África, isso me deixou muito feliz...* O trabalho com dinâmicas de grupo pode ajudar a promover o autoconhecimento e a leitura de livros de literatura infantil pode trazer para as crianças boas referências de personagens negras que geralmente são apresentadas de forma estereotipada. Isso implica dizer que apesar da sua importância o conhecimento científico por si só não resolve o problema da discriminação, é preciso, além de trabalhar conceitos, despertar a sensibilidade das crianças.

2. CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA INTERFACE COM OS FATOS DO COTIDIANO — Muitos professores, ao tratarem da questão do preconceito racial se limitam a trabalhar o conhecimento sobre o negro ao longo da história, mas, muitas vezes, a história oficial apresenta informações baseadas numa visão eurocêntrica de mundo em que a única versão contada é a versão dos brancos europeus. É preciso trabalhar os conceitos históricos, como o conceito de racismo, preconceito, discriminação e de direitos legais com base em experiências do cotidiano, como, por exemplo, estudo de casos de discriminação como o do jogador Grafite que foi agredido em campo com apelidos racistas. A vivência das próprias crianças é rica em exemplos de discriminação, é preciso levar as crianças a terem uma visão crítica da sociedade em que vivem, compreendendo que uma das faces mais perversas da discriminação racial é a desigualdade econômica em que a população negra vive.
3. O TRABALHO COLETIVO — O problema da discriminação não é apenas um problema de negros, a discriminação

na escola é uma questão que deve ser tratada por todos que fazem parte da comunidade escolar. O que acontece muitas vezes é que alguns professores se vêem sozinhos no trato dessa questão, o que mostra que muitos educadores têm resistência em lidar com o assunto por terem, eles mesmos, muitas concepções que precisam ser revistas. Realizar, portanto, um trabalho coletivo que envolva toda a escola é um dos grandes desafios que professores e professoras têm que enfrentar.

Podemos apontar como aspectos positivos do trabalho realizado em sala de aula a preocupação de saber o que as crianças já sabiam sobre preconceito e discriminação para, com base nesse conhecimento, apresentar esses conceitos cientificamente. Uma outra estratégia significativa foi trabalhar com os relatos produzidos pelos próprios alunos e aproveitar as situações do cotidiano como fatos a serem analisados.

### 3. Algumas considerações

Enquanto educadores e educadoras temos que incorporar em nossa prática o que disse Paulo Freire *A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade...* (FREIRE, 1983, p. 31), para que o trabalho com as questões sociais faça parte do nosso cotidiano em sala de aula. Ainda, segundo Freire,

*Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.*

(FREIRE, 1996, p. 39, 40).

Devemos, portanto, nos indignar contra a discriminação, e essa

indignação deve fazer parte de um movimento em busca de soluções para o problema, pois o trabalho com este tema nos coloca diante do compromisso que cada um de nós, educadores e educadoras, assumimos com a luta pela igualdade.

Cabe aqui ressaltar a importância de políticas públicas no âmbito educacional que contemplem essa discussão: os(as) professores(as) precisam de formação inicial e continuada adequadas, também é preciso ter materiais de boa qualidade e oportunidade de discutir o tema com os colegas e demais profissionais. O trabalho isolado de uma única professora em uma única sala de aula é importante, mas não é suficiente para dar conta de tantas injustiças a que a população negra vem sendo submetida no Brasil.

É aí que entra a importância da continuidade da luta; a decretação da lei 10.369/2003, que institui o ensino de história da África e da trajetória e contribuição do negro no Brasil, foi apenas uma das conquistas dessa batalha do campo educacional. É preciso continuar lutando junto aos movimentos sociais pelas condições de implementação dessa lei.

Por fim, é importante ressaltar a importância de iniciativas como esta, que buscam, a partir da prática pedagógica, construir caminhos didáticos que sirvam como referência para outros educadores.

*Ginalva Costa de Sousa* <sup>33</sup>

## Convivendo com a diversidade

Este artigo é o resultado da sistematização de um projeto baseado em conhecimentos adquiridos ao longo de dois anos através de oficinas e reflexões promovidas pela Gestos e outras ONG para professores da Prefeitura de Recife.

O projeto poderá servir como exemplo para professores que acreditam na possibilidade de novas relações entre os seres humanos, através de atividades que resgatem a auto-estima e melhorem a capacidade de conviver e respeitar as diferenças individuais e de lutar pela conquista da cidadania.

O tema gerador do projeto surgiu a partir da observação do comportamento de alunos, professores, pais, funcionários e de outras pessoas que fazem parte do ambiente escolar em relação à diversidade cultural, étnica, sexual e da necessidade de reverter o quadro observado. Por ser um assunto de difícil abordagem em virtude do preconceito, o desenvolvimento é lento e cuidadoso, iniciando sempre com reflexões baseadas em situações concretas ocorridas na esco-

33. Licenciada em Letras, com Especialização em Literatura Brasileira, e professora da Escola Municipal São Cristóvão.

la, na comunidade e outras amplamente divulgadas pela mídia. Com essa iniciativa, espero estar contribuindo para a formação de pessoas capazes de transformar as suas próprias perspectivas de vida.

Neste artigo relato as experiências vivenciadas na trajetória do referido projeto, desde a sua elaboração até a avaliação, as dificuldades e as conquistas, bem como a participação dos alunos. Além disso, pretendo demonstrar que é possível fazer alguma coisa pela valorização do ser humano e pela inclusão social de pessoas consideradas *diferentes*.

Desde 2004, venho trabalhando na escola temas, como, sexismo, racismo, homofobia, violência doméstica e sexual, DST, baseada em situações-problemas do cotidiano escolar e em alguns eventos e datas. A escola é palco de vários conflitos, então esses temas sempre vêm à tona. A discriminação racial foi e é muito discutida em várias áreas de conhecimento, na tentativa de resgatar a contribuição do negro na formação do nosso povo, da nossa cultura, da nossa economia, da nossa história. Com essa atitude, conseguimos reduzir o preconceito e até garantir a formação de um grupo de maculelê com os alunos.

Apesar de todos os temas contemplarem a comunidade escolar, escolhi aquele que mais me incomodava e que, normalmente, não percebia os professores abordarem em suas aulas: a homofobia no ambiente escolar. E por que isso me incomodava? Porque eu constatei que muitos adolescentes homossexuais se evadiam da escola por terem uma orientação sexual diferente da maioria. Isso ocorria por conta das atitudes de colegas de classe e, às vezes, de alguns professores que, em decorrência da nossa *cultura social*, estigmatizam algumas pessoas simplesmente pelo fato de apresentarem uma sexualidade diferente dos padrões, regras e concepções estabelecidos pela sociedade.

A maior dificuldade com que me deparei foi a falta tempo, pois a carga-horária do professor da Prefeitura do Recife é exaustiva,

uma vez que o percentual de aulas-atividades é insuficiente para o planejamento, a realização e a avaliação de um trabalho como esse. É, praticamente, um sacrifício. Outra dificuldade é a escassez de material áudio-visual (fitas de vídeo e dvd educativos), além da forma de inserir o tema. Para isso, entretanto, recorri ao embasamento teórico (científico e legal) o qual tinha adquirido no curso *Educação anti-sexista, anti-racista e não-homofóbica* que me forneceu o suporte necessário para expor e discutir o assunto. Outro fator que facilitou o meu trabalho foi o apoio recebido da direção da escola, da coordenação e de alguns colegas de trabalho. Assim, a dificuldade de introdução do tema foi menor do que eu supunha, pois numa das aulas de Língua Portuguesa, explorando um texto que falava de sentimentos e relações pessoais, surgiu o tema *sexualidade*, timidamente, através de perguntas de um grupo de alunas, tais como: *Qual é a melhor idade para iniciar a vida sexual? Por que, às vezes, quando transamos, dói? Pode-se engravidar transando sem camisinha, mesmo gozando fora?* Respondi às perguntas normalmente na aula seguinte, sem identificar as alunas e resolvi usar a curiosidade dessa turma para colocar meu projeto em prática, partindo da sexualidade até chegar à homofobia.

Como afirmam Serrão e Baleeiro (1999):

*Qualquer projeto surge de uma idéia que brota ao mesmo tempo na cabeça e no coração de quem pensa. Nasce, geralmente, da observação da realidade e se alimenta da visão que projetamos no futuro, na qual essa realidade se apresenta transformada.*

Essa visão de futuro precisa estar embasada na realidade, portanto é necessário conhecer bem o contexto e o público-alvo, a fim de atender a seus desejos e necessidades.

Então, a primeira etapa do meu trabalho foi realizar um diagnóstico desse público através da observação direta de atitudes em

sala de aula e através da aplicação de um questionário fornecido pelos professores em uma das capacitações da Prefeitura do Recife. Verifiquei que estava diante de um grupo de 41 adolescentes, os quais vivem no bairro da Guabiraba e adjacências, têm entre 14 e 18 anos, sendo 30 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, estudantes do 2º ano do 4º ciclo, do turno da tarde, da Escola Municipal São Cristóvão. Alguns já têm filhos, desempenham atividades temporárias (ajudante de pedreiro, revendedora de revista, etc.). E a necessidade mais urgente dessa turma era o desenvolvimento de valores humanos, a aquisição de noções de ética e cidadania necessárias ao convívio social, a ampliação do modo de sentir e perceber a si mesmo e ao outro, pois no relacionamento diário, alguns eram rotulados e segregados por terem uma orientação sexual diferente.

Na segunda etapa, defini os objetivos do projeto: estimular a reflexão sobre aspectos relativos à homofobia implícitos no ambiente escolar; discutir democraticamente sexualidade e corpo, homossexualidade, sensibilizando a comunidade escolar para o respeito às diferenças; reduzir o índice de evasão escolar de estudantes homossexuais.

Na terceira etapa, decidi operacionalizar o projeto mediante as seguintes atividades: leitura e discussão de textos informativos, jornalísticos e literários; estudo de casos retirados de jornais e dos livros *Ética e cidadania* e *Ritos e ditos de jovens gays*; estudo de folders fornecidos pela Secretaria de Saúde; debates dos filmes *Boneca na mochila* e *Pra que time ele joga?*; júri simulado com base em depoimentos ou cenas de novela; dinâmicas de grupo; palestra sobre sexualidade/homossexualidade (com membro do grupo); produção de textos diversos (panfletos, depoimentos, opiniões, peça de teatro).

Para que o trabalho se desenvolvesse de forma eficaz, foi necessário colocar limites que permitiram a preservação de um clima de respeito e confiança. Através de conversação dirigida, foi feito um acordo de trabalho no qual as regras foram estabelecidas em conjun-



to. Essa ação favoreceu a expressão de sentimentos e opiniões divergentes sem gerar brigas, sem baixar o nível da discussão. Saliente-se que não houve proibições e impedimentos, mas regras básicas de convívio, pontuadas pelo respeito mútuo. Além disso, é de fundamental importância uma boa relação entre o(a) professor(a) e a turma, pois um vínculo afetivo é capaz de encorajar o(a) adolescente a expressar suas dúvidas e questões pessoais. Enfim, é necessário saber ouvi-los(las) e orientá-los(las), possibilitando que esses momentos do projeto se tornem espaços de questionamentos, de quebra de preconceitos e de reformulação de conceitos. Assim, ele(ela) poderá ir, aos poucos, se descobrindo, se valorizando, satisfazendo suas curiosidades com relação ao assunto, de forma clara e com embasamento científico e, sobretudo, conhecendo seus direitos e deveres, dentre eles, o de ser feliz, independentemente de sua orientação sexual.

Muitas vezes, converso com o/a estudante individualmente, pois há pessoas que têm receio ou vergonha de perguntar ou expressar a opinião diante da turma. Não considero que isso seja um problema, pois o importante é que todos participem.

Orientei a turma na elaboração de um *jogo da verdade* o qual contém um fundamento, uma pergunta e três alternativas com argumentos em que um dos temas é a homossexualidade. Aproveitei o momento prático do jogo para aprofundar a questão homofóbica, a fim de que eles se apercebam de que vivemos numa diversidade cultural, social, racial e sexual e que nisso tudo o mais importante é o reconhecimento e a valorização da pessoa, independentemente de sua classe social, etnia, crença ou orientação sexual.

Essas ações foram previstas para serem realizadas durante o ano letivo de 2006, porém, dada a importância do tema e os resultados obtidos, acredito que se prolongarão. Espero até que passem a fazer parte das ações pedagógicas da escola no próximo ano letivo.

A última etapa do projeto foi a avaliação que foi feita continuamente através da observação de comportamentos e atitudes dos

agentes envolvidos em relação à diversidade sexual e através de opiniões emitidas após e durante a realização das atividades. Foi possível identificar alguns avanços como elevação da auto-estima de alguns estudantes homossexuais, um maior engajamento deles nas atividades extraclasse, redução da evasão escolar desse público e discussão da temática com mais naturalidade, não só pela turma que trabalhou, mas também pelo pessoal do projeto *Escola aberta* com quem dialogou algumas vezes. Na avaliação escrita, os participantes consideraram válidas as atividades desenvolvidas, as informações recebidas, julgando-as importantíssimas na orientação de seu cotidiano, pois, segundo eles, os/as jovens estão vivendo a sexualidade precocemente, sem responsabilidade, precisando, portanto, aprender mais sobre ela antes de exercitá-la. Também concluíram que a liberdade de orientação sexual é um direito de todos e que isso não deve implicar a perda de direitos enquanto cidadã(ão).

Apesar do exposto, meu trabalho atinge apenas uma pequena parcela de pessoas. Tenho ampliado, abordando a temática em outras turmas e até em outra escola, porque houve a necessidade de uma intervenção, mas entendo que é fundamental uma ação mais ampla, com políticas públicas eficientes e direcionadas à população em geral, tais como: incluir nas Constituições e Leis Orgânicas Municipais a proibição de discriminar por orientação sexual, estabelecendo punição para quem cometer tal ato, garantindo um tratamento igualitário aos mesmos e regulamentação de leis já existentes, a fim de coibir a violência crescente contra os homossexuais; promover campanha nacional contra a homofobia e de reconhecimento das diferenças individuais, veiculada nos meios de comunicação de massa; proporcionar palestras às comunidades sobre o tema com profissionais da área de saúde; oferecer cursos de capacitação aos funcionários públicos em geral, nas várias esferas a fim de que os homossexuais recebam um tratamento digno, sem constrangimentos; implantar, no currículo escolar, uma disciplina que aborde a orientação

sexual, a fim de quebrar preconceitos existentes no ambiente escolar; favorecer a pesquisa e o conhecimento do tema à população, enviando às bibliotecas públicas e escolares acervo sobre o tema que contemplem as diferentes faixas-etárias (livros informativos, literários, folders, cartilhas, revistas, CD, DVD, jogos); criar mecanismos que permitam aos homossexuais se profissionalizarem e ingressarem no mercado de trabalho; promover palestras, oficinas e troca de experiências para os professores que trabalham com projetos nessa área; promover capacitação intensiva sobre o tema para erradicar atitudes homofóbicas dos docentes, proporcionando-lhes a aquisição de novos conceitos; criar uma instituição ou mesmo uma parceria com uma ONG que pudesse proporcionar orientação psicológica ao homossexual e à sua família que facilitasse o convívio e o relacionamento no lar; enfim, propiciar subsídios para que aprendamos a conviver com as diferenças e possamos construir uma sociedade mais justa e solidária, onde cada um reconheça e respeite os direitos e deveres do outro, principalmente, o direito de ser *diferente* e de ser feliz.

*Maria Edi da Silva*<sup>34</sup>

## Auto-retrato: mirar-se e admirar-se, elevando a afetividade contra a violência

### 1. Introdução

O presente artigo é um relato de experiência pedagógica desenvolvida com alunas da Educação Básica de Jovens e Adultos. Neste trabalho procuramos elevar a auto-estima das alunas, fazendo-as perceber a beleza que as compõe, tornando-as conscientes da sua condição de mulheres inseridas em uma sociedade em que prevalecem as desigualdades de gênero.

Para a efetivação do projeto, vivenciado durante todo o ano letivo, demos continuidade aos debates sobre as questões de gênero, seguidos de atividades dirigidas, de concepção interdisciplinar, desenvolvendo, desse modo, a oralidade e a produção de textos escritos, e favorecendo, também, o convívio interpessoal. O eixo central, contudo, se fixará nos debates, nas reflexões, nos relatos.

34. Professora da Rede Municipal de Educação do Recife.

## 2. Localizando a experiência

A escola em que esse trabalho foi implementado é a Escola Municipal Édson Cantarelli, que atende ao Ensino Fundamental. Localiza-se no bairro do Jordão, na periferia ao Sul do Recife. A comunidade, como em toda periferia, é formada por trabalhadores, que habitam casas pobres, ruas mal iluminadas, com problemas de saneamento básico e infra-estrutura, rodeadas por vários morros e muitas favelas. Nesse panorama, a violência não poderia deixar de existir, apresentando-se em suas várias nuances, com assassinatos, roubos, assaltos, prostituição infantil e violência contra a mulher.

Trabalhando nessa escola há seis anos, e sendo antiga moradora do bairro, havia me familiarizado com seus problemas naturalmente. Porém, o Projeto surgiu após as reflexões que foram feitas no curso *Educação Não-sexista, Anti-racista e Não-homofóbica*.

Inicialmente, tentamos trabalhar com o tema gênero, devido à grande quantidade de mulheres que existem na turma, dezoito alunas para três alunos, pois sendo essa uma turma do Módulo III do Ensino para Jovens e Adultos, muito poderia se fazer com o resultado das reflexões dessas mulheres e homens que vivenciavam a violência de forma ativa e crua, em seus cotidianos.

A violência que era sofrida pelas alunas também foi discutida, levando em conta a questão racial e alguns dos relatos de suas experiências com a violência doméstica foram impulsionadores do desafio.

A escola sempre contribuiu com qualquer pedido feito, oferecendo materiais de apoio para a realização do trabalho, bem como disponibilizando estagiários para auxiliar no que fosse preciso. Todavia, a necessidade de experiências que favorecessem o pensar da educação, de forma a deixar fora da sala de aula questões racistas, homofóbicas, sexistas, não chegou a contaminar os demais professores, sendo a única exceção o Módulo III B, com algumas alunas viven-

ciando o projeto em conjunto com nossa turma.

A dificuldade também se apresentou no próprio ato de iniciar o projeto, pois os alunos tolhiam as palavras das alunas, impri-mindo, assim, a violência na própria sala de aula, onde professora e alunas, dessa vez, eram as vítimas. Com o tempo surgiu a idéia de pedir que os alunos se retirassem da sala, indo para o outro Módulo, reforçando, desse modo, a participação das alunas. Com o decorrer do processo, a presença dos alunos já não possuía a mesma força e, em alguns debates, eles puderam contribuir.

Tendo sido os debates e reflexões nosso maior foco de ação, foi necessário que questões fundamentais estivessem na base do tra-balho, sendo a principal delas a construção de uma percepção de gênero em que se vejam inseridas nelas.

A resistência inicial das alunas para expressar suas experi-ências oralmente e nas produções escritas, devido, é certo, a pouca habilidade com a leitura e com a escrita, foi outro fator de dificuldade, além da resistência dos alunos.

Sendo a escola espaço da construção de identidades, percep-ção das desigualdades, diferenças, bem como dos sentimentos e dos valores dos indivíduos, esse entendimento do papel das mulheres e dos homens em nossa sociedade se mostrou necessário.

Assim posto, entendemos como gênero as práticas incons-cientes ou justificadas com base nas diferenças biológicas, que são reforçadas negativamente na nossa sociedade como um todo, princi-palmente, no âmbito escolar e familiar, uma produção histórico-cul-tural.

Compreendendo um pouco mais sobre as relações de gêne-ro, o tema foi tomando o rumo da vivência e da convivência afetiva e do desenvolvimento das inter-relações com o objetivo de fortalecer a auto-estima e assim retomar ao ponto inicial que é a oposição à vio-lência.

Segundo Bourdieu (1999), gênero é uma construção socio-

cultural e política que se apresenta através de representações estereotipadas dos papéis pré-definidos do que é masculino e feminino. Se é uma construção sociocultural, as relações de gênero são históricas e reafirmadas ou não por seus agentes através da repetição de ações.

Nessa relação masculino-feminino, os homens têm a *seu favor*, a violência simbólica ou física como algo natural. As características estereotipadas dos homens e das mulheres os dividem em fortes/frágeis, viris/femininas, violentos/pacíficas, insensíveis/românticas.

### 3. Desenvolvendo o tema

Com base nesse tema, iniciamos discussões sobre gênero e afetividade e desenvolvemos atividades que favorecessem a elevação da autoestima.

A metodologia utilizada se baseou em dois eixos principais: investigação de vivências e produções; debates sobre os resultados obtidos com os trabalhos e produções.

Para análise desse trabalho, foram consideradas 05 atividades principais:

ATIVIDADE 1 – Estabelecimento do perfil das alunas através de entrevista;

ATIVIDADE 2 – Confecção de auto-retrato e texto;

ATIVIDADE 3 – Leitura de texto e discussão;

ATIVIDADE 4 – Listagem de preferências;

ATIVIDADE 5 – Distribuição de qualidades.

## Relato de Experiência

### ATIVIDADE 1

**OBJETIVO:** Traçar um perfil das alunas, observando a idade, a situação no mercado de trabalho, a vivência de violência.

**CONCLUSÃO:** A faixa etária da turma está entre 16 e 68 anos.

16 anos:	01 aluna
20-30 anos:	01 aluna
30-40 anos:	04 alunas
40-50 anos:	07 alunas
50-60 anos:	03 alunas
> 60 anos:	02 alunas
Total	18 alunas

Das alunas entrevistadas, nove trabalham fora de casa.

Das dezoito alunas entrevistadas, dez vivenciaram situações de violência e em seis casos nada ocorreu ao agressor.

**DEBATE:** Depois de ter recebido as pesquisas e feita a sistematização das respostas, conversamos sobre as vivências expostas.

Sobre a faixa etária e o que as leva de volta à escola, algumas disseram que *vão à escola para se distrair, para esquecer os problemas, para aprender mais*. As alunas acima dos cinquenta anos afirmaram que vão à



escola para se ocuparem e que trabalham fora de casa, se queixaram da dupla jornada. Das dezoito alunas entrevistadas, apenas duas não têm filhos.

Com relação à violência, houve dois relatos de alunas que foram vítimas de seus companheiros, porém, reagiram, denunciando, revidando a violência recebida e conseguindo afastar-se deles. O perfil das alunas serviu para que elas se conhecessem e expusessem suas experiências.

#### ATIVIDADE 2

Essa atividade foi realizada em três fases, assim definidas: foi pedido às alunas que fizessem seu auto-retrato; em seguida, que se definissem através de um texto escrito. Logo após, um debate apreciou o resultado das duas atividades.

**DEBATE:** No início do trabalho, houve certa resistência em fazer o auto-retrato. Algumas alunas falavam que não sabiam desenhar, que iriam ficar feias, contudo fizeram. Nesse primeiro momento, socializamos os desenhos, quando elas riram umas dos desenhos das outras, bem como apreciaram o esforço pessoal de cada uma.

Na fase de elaboração do texto escrito, elas o fizeram em seus cadernos, após a correção e ajuda individual para elaboração, foram entregues as folhas com os desenhos e, então, elas reescreveram os textos.

Esse momento fluiu de forma mais fácil que o anterior. As alunas que desejaram leram suas produções. O debate se deu com o enfoque das qualidades positivas de cada uma, fazendo uma ponte

entre o desenho, o texto e o que cada uma conhecia da outra no convívio da sala de aula.

### ATIVIDADE 3

#### *Cala boca menino (CAPIBA)*

*Sempre ouvi dizer que numa mulher  
Não se bate nem com uma flor  
Loira ou morena, não importa a cor  
Não se bate nem com uma flor.  
Já se acabou o tempo que mulher só dizia então:  
Xô galinha! Cala a boca menino!  
Ai, ai, ai, não me dê mais não!*

**OBJETIVO:** Debater sobre a violência contra a mulher, questões de gênero.

**DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:** O texto foi distribuído com as alunas, lido coletivamente, depois ouvimos música, cantamos. Posteriormente, deu-se o debate.

**DEBATE:** Algumas alunas reconheceram a música, dizendo que já *dançaram carnaval* ouvindo. Após lermos o texto e cantarmos a música, fomos ao debate sobre violência contra a mulher.

Vimos que a violência só tem crescido no Recife e Região Metropolitana, de acordo com os jornais e a televisão; que a violência contra a mulher ocorre principalmente pela sua condição de pertencer ao sexo feminino e a sociedade reforçar as ações violentas do homem, como sendo algo natural.

Algumas alunas expuseram que foram vítimas da violência física, denunciaram e se separaram do marido agressor. Outra relatou que *minha cunhada apanha todos os dias e já acostumou*.

Com o segundo refrão da música, pudemos discutir em que situações as mulheres dizem ou diziam: *xô galinha, cala boca menino, ai, ai, ai não me dê mais não*. Falou-se que *xô galinha! Cala boca menino!* nos remetiam a situações do cotidiano doméstico, em que as mulheres eram as únicas responsáveis pelas tarefas de casa e a educação dos filhos.

Muitas alunas relataram que, pelo fato de trabalharem fora, os filhos ficavam com parentes ou vizinhos, atrapalhando a educação e que, ao chagarem em casa, teriam que fazer todo trabalho doméstico, sem a ajuda dos parceiros, reforçando, assim, o que é serviço de homem. Algumas das alunas que diziam não gostar de realizar as tarefas domésticas, trabalhavam como empregadas domésticas diaristas e expunham seu duplo tormento.

Com o trecho da música *ai, ai, ai, não me dê mais não*, discutimos os mecanismos de apoio às mulheres violentadas, seja física, sexual ou psicologicamente, como as casas de acolhimento, Delegacia da Mulher, Coordenadoria da Mulher.

#### ATIVIDADE 4

**OBJETIVO:** Ressaltar a opinião de cada aluna e estimular fala e escrita.

**DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:** Foi pedido às alunas que formassem duas listas com o que gostavam e o que não gostavam.

**DEBATE:** Após a confecção das listas, cada aluna leu e comentou sua opinião. O debate favoreceu a fala, a expo-

sição oral das idéias, relacionamento do grupo, pois, assim, passaram a se conhecer melhor.

Algumas falas polemizaram, quando, por exemplo, uma aluna expôs que *gosto de fazer amor bem gostoso*, surpreendendo as demais, que concordaram ou discordaram, achando o comentário vulgar e relatos de que *não sei o que é isso*.

Outra fala importante para o debate dizia que *gosto de ser respeitada* e essa opinião foi unânime. A discussão auxiliou na troca de experiências de vida entre o grupo, fazendo com que suas opiniões fossem ouvidas, fortalecendo ainda mais a auto-estima. Cada opinião foi muito importante.

Algumas das falas seguem listadas abaixo:

#### SIM

*Gosto de ser vaidosa.*

*Gosto de me cuidar.*

*Gosto de mim mesma.*

*Gosto de ser bem tratada.*

*Gosto de passear.*

*Gosto do meu esposo e dos meus filhos.*

*Gosto do meu nome.*

*Gosto de namorar.*

*Gosto de dormir até tarde.*

*Gosto de trabalhar.*

*Gosto de ir à igreja.*

#### NÃO

*Não gosto de lavar roupa.*

*Não gosto de cozinhar.*

*Não gosto de homem de brinco.*

*Não gosto de lavar prato.*

*Não gosto de fazer dieta.*

*Não gosto de mentira.*

Nas opiniões do *que não gosto*, (o que é serviço de mulher), foi destacado que não gostavam de lavar e passar roupas, cozinhar, lavar pratos, limpar a casa. Muitas afirmaram que, quando o companheiro faz alguma atividade doméstica, está ajudando e que aceitam ser trabalho feminino naturalmente.

#### ATIVIDADE 5

**OBJETIVO:** Desenvolver a auto-estima, o relacionamento interpessoal e a afetividade.

**DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:** Com as alunas sentadas em círculo, fez-se correr uma caixa com vários adjetivos escritos em pedaços de papel. Obedecendo a um sinal, a caixa parava e dela era retirado um desses papéis, lido o adjetivo e direcionado a quem melhor se encaixasse nele. Todas teriam que receber os adjetivos, não podendo centralizá-los.

**DEBATE:** A discussão se deu através da expectativa de quem iria receber o adjetivo, e após recebê-lo, foram feitos comentários fortalecendo as qualidades de quem o recebeu. Foi uma atividade alegre e descontraída, que muito favoreceu o relacionamento da turma.

#### 4. Perspectivas futuras

O trabalho não está concluído, será vivenciado durante todo o ano letivo. Contudo, com as atividades propostas, vê-se claramente, nas opiniões, relatos, atitudes, que as alunas se sentem mais à vontade em expor suas idéias, desejos, anseios.

O ato da reflexão, do debate, tem favorecido para que as alunas se descubram, se vejam, se admirem, encontrando nos relatos de experiências com a violência, seja como observadoras ou como vítimas diretas, as alunas conseguem se fortalecer, sabendo que não estão sós. Alguns gestos e palavras que faziam parte do cotidiano das alunas só foram entendidos como formas de violência após os debates. Antes eram tidos como atitudes normais.

Muito tem sido feito no sentido de tornar pública essa luta desigual contra a violência sobre as mulheres, mas são com iniciativas concretas por parte do poder institucional que a situação tende a melhorar. A escola entra nesse processo como agente de formação e tem o importante papel de promover a interdisciplinaridade do seu currículo com temas que gerem a reflexão, a exemplo do trabalho ora relatado.

Ao final, constatamos que nossas alunas construíram a idéia de mirar-se, olhar-se e admirar-se com o que vêem.

#### 5. Conclusão

Considero de muita importância as discussões com temas que envolvam a construção histórico-social dos alunos, por assim poder influenciar de forma positiva o seu crescimento. As dificuldades enfrentadas, seja na elaboração das idéias, seja na própria implementação do Projeto, não foram maiores que o desejo de efetivar uma mudança de postura no fazer educativo. Contudo, há a necessidade que esse fazer educativo diferenciado se expanda para além de uma ou outra sala de aula, uma ou outra escola.

Acredito que uma das ações que deveriam ser tomadas com o intuito de favorecer as discussões acerca dos temas trabalhados no Curso de Educação não-sexista, não homofóbica e anti-racista, seria incluir esse debate nas formações dos professores, assim como formar os coordenadores pedagógicos das escolas para que tenham subsídios e segurança suficientes para atuar dentro das suas escolas na tentativa de engajar os professores nesse desafio.

Nós, professores que tivemos o privilégio de participar desse momento de formação, temos o compromisso de sermos ponte entre os conhecimentos e pensamentos construídos e nossos pares, para que dessa forma consigamos fazer com que Projetos dessa natureza deixem de se caracterizar como tal e passem a fazer parte, efetivamente, dos programas educacionais em todas as esferas, municipais, estaduais e federais.

No decorrer do processo de implementação das Políticas Públicas educacionais que visem a programas de formação, é preciso que haja avaliação constante, evitando que todo o esforço se perca ao longo do caminho, a exemplo do que ocorre com os Parâmetros Curriculares Nacionais que carecem de uma avaliação minuciosa em seu processo de acolhida e prática.

Na verdade, acredito que temas que envolvam a educação não-sexista, anti-racista, não-hofóbica/lesbofóbica serão tratados nas nossas salas de aula, não como temas transversais, mas como base de uma educação inclusiva, que favoreça a formação cidadã e, acima de tudo, o respeito entre as pessoas.

Sara Gomes<sup>36</sup>

## É possível a equidade de gênero no cotidiano escolar?

ESTE ARTIGO SE DESTINA àqueles(as) educadores(as) que, movidos(as) por impulsos transformadores, querem concretizar mudanças em suas vidas e desejam ardentemente sair do círculo de alienação esmagadora, numa inquietante reprodução das desigualdades sociais que, em muitos casos, surgem de cima para baixo.

O momento atual parece favorecer esse fenômeno da alienação, visto que vivemos num mundo globalizado que se apresenta articulado à perda de referências humanas e ao enfraquecimento da família. Essa realidade nos faz perceber que os valores éticos parecem estar esfacelados diante do individualismo e da competitividade que permeiam as relações micro e macrossociais, aniquilando um ser sobre o outro. Esse desmoronamento se reflete na instituição familiar, visto que é lançado para esse grupo não apenas a construção da personalidade ou do caráter do indivíduo, mas que ele seja capaz (sabemos o quanto isso está difícil) de escolher e tomar decisões que acreditamos vencer o poder da mídia, do capitalismo, da violência, dentre outros, diferentemente de algumas décadas atrás em que havia modelos de



família socialmente compostas com regras prontas e rígidas.

Diante disso, a crise na qual nos encontramos com costumes naturalizados nos agride nas suas diversas dimensões, seja relacionada à classe social, raça, etnia, orientação sexual, gênero etc.

O nosso objetivo, no entanto, não é fazer uma análise geral sobre a complexidade que envolve o contexto sócio-histórico-cultural do tempo em que vivemos, mas expressar um pouco o retrato de acontecimentos que nos afligem e que se manifestam de formas variadas. Para Costa (2003, p.11), *a violência invadiu todas as áreas da vida de relação do indivíduo – relação com seu corpo e sua mente.*

Entretanto, a questão fundamental do nosso Projeto *Equidade de gênero: uma construção possível no cotidiano escolar* foi refletir com alunos/as da Educação de Jovens e Adultos sobre a produção da violência sexual e doméstica em Pernambuco e sua relação com as desigualdades de gênero. Para os(as) estudantes que vivenciam de perto esse cenário, a sensação de ser o(a) protagonista da questão em estudo, permitiu um maior envolvimento e atenção para as questões relacionadas à equidade de gêneros.

Sendo assim, fomos percebendo que precisávamos rever a nossa atuação para que cada um(a) deles(as) compreendessem que somos cerceados por uma série de concepções muito rígidas a respeito do papel da mulher, o que tem dado margem a preconceitos e discriminações.

A vivência do tema estimulou não apenas os/as discentes, mas também os demais segmentos da escola, a desenvolver ações educativas que promovessem o respeito às diferenças.

Portanto, diante de um conjunto de demandas sociais colocadas apenas para a escola, como se esta fosse *a tábua de salvação*, é relevante considerar o que afirma Gadotti, 1978, p. 15:

*(...) é falsa a afirmação de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da*

*sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. A educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará sem ela.*

Nesse sentido, abordaremos a temática partindo, de forma clara e concisa, das razões que nos levaram a tratar essa temática, desmistificando uma cultura naturalizada socialmente de uma relação desigual entre homens e mulheres. Contudo, acreditamos que a nossa experiência possa oferecer sugestões que contribuam para a construção de uma prática pedagógica de relevância em relação à concepção de gênero e sexualidade.

Estamos vivendo momentos particularmente alarmantes na nossa história, com um número de 288 mulheres assassinadas desde janeiro, o que coloca Pernambuco na posição de terceiro Estado que mais mata mulheres no país (Folha de Pernambuco, 29/11/2006). Diante desse quadro, o que nós educadores(as) podemos fazer?

Constatamos ser desafiador e instigante atuar com questões que nos permitem analisar o que está acontecendo ao nosso redor e, ao mesmo tempo, muito mais conflitante é percebermos que, muitas vezes inconscientemente, estamos contribuindo também para favorecer esse cenário.

Precisamos entender que no momento histórico no qual vivemos ainda circulam valores gestados ao longo de muitos e muitos séculos antes de nós, em que as mulheres viviam à sombra dos homens e a eles submissas, o que favoreceu o modelo de sociedade machista que persiste até nossos dias.

Reiterando o que foi afirmado acima, é comum, no nosso cotidiano em sala de aula, nos deparar com alunas que verbalizam um discurso bem representativo dessa situação:

*Ah, meu companheiro não quer que eu estude, pois ele prefere que, chegando em casa, eu esteja disponível para esquentar a janta dele e conversar.*

*Eu escorreguei no chão, bati com o olho na maçaneta da porta, por isso fiquei com o olho roxo.*

*Meu marido pediu para que eu escolhesse entre ele e a escola.*

Ora, estes e tantos outros exemplos fazem parte de uma luta permanente na vida de nossas alunas, por isso resolvemos, primeiramente, participar do curso *Educação Não-sexista, Anti-racista e Não-homofóbica*, oferecido pela Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife e coordenado pela Gestos. E logo em seguida, construir um projeto que pudesse reunir todo o conhecimento oferecido para subsidiar a nossa prática pedagógica e envolver todos(as) atores/atrizes da escola.

Mas ao apresentarmos o projeto no espaço escolar, logo nos foi mostrada a dificuldade de aceitação, por colegas educadoras, em lidar com as questões da educação sexual de forma emancipatória, em virtude de acreditar e de não conseguir romper toda uma barreira de tabus e preconceitos considerados socialmente como de naturalização dos processos socioculturais, mas que legitimam a discriminação contra a mulher, o negro, o pobre e o(a) homossexual/lésbica.

No entanto, confessamos que ficamos desestimuladas. Por outro lado, aquela reação nos deixou inquietas, uma vez que estávamos diante de uma educadora. Mas cruzar os braços significava dar espaço a maior investida do poder opressor e continuar na submissão. Portanto, vamos adiante! Como fazer para motivá-los(las)?

Vale iniciar retratando o perfil da turma de Módulo II da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal do Ibura, na qual foi vivenciado o Projeto.

A turma é composta por 27 estudantes, sendo 12 do sexo masculino e 15 do sexo feminino; 93% deles(as) têm acima de 30 anos. A relação entre os/as colegas é respeitosa e de bastante cooperação, mas ao organizar algum evento festivo em sala de aula, percebemos, na distribuição das tarefas, que as mulheres ficam responsáveis pela comida e os homens pelos refrigerantes. Então perguntávamos por que os homens não trariam as comidas e, de imediato, responderam *Isso é coisa de mulher*, o que gerou um grande incômodo para as alunas e um fervoroso debate.

Diante disso, direcionamos as ações do Projeto como apresentadas abaixo:

1. Exibição e interpretação do filme *Nunca mais*, que retrata situações de violências sofridas por uma mulher.

A apresentação do filme provocou de imediato a sensibilização da turma em relação ao tema, de modo que pareciam estar vivendo a personagem.

2. Leitura em grupo de duas situações envolvendo crianças, apresentadas por Yara Sayão, do Instituto de Psicologia da USP – Universidade de São Paulo –, numa reportagem intitulada *Meninas de azul, meninos de rosa*. (REVISTA CRIANÇA. N. 38, SET. DE 2005. São Paulo: MEC. p.33-37).

Após a leitura das situações, realizada em dois grupos, e a discussão sobre o posicionamento de cada um/a, construímos um cartaz no qual já constava além das imagens de uma menina e de um menino, o seguinte questionamento, referindo-se às imagens: *Como você acha que devemos ser?* Cada um fez os seus comentários e concluímos que

foram um tanto sexistas.

3. Para concluir esta etapa, trouxemos para a sala de aula etiquetas de papel nas quais constava, em cada uma delas, uma palavra para a formação de uma fala, também de Yara Sayão, que dizia:

*Se educarmos as crianças a partir de preconceitos de gênero, estaremos limitando as experiências de ambos. Por exemplo, dizer que meninos e homens não choram os impede de desenvolver a sensibilidade e a expressão de seus sentimentos.*

A fala foi formada, lida e discutida entre todos(as), chegando-se à conclusão de que: *O menino que for proibido de chorar poderá desenvolver um sentimento de se sentir diferente da menina.* Isso leva, muitas vezes, o menino a não aceitar ou até mesmo a mãe e/ou o pai a não querer que ele vista uma roupa cor de rosa, que não brinque com brinquedos estereotipados como de menina, dentre outros comportamentos.

Essas situações apresentadas, dentre outras tratadas nas rodas de conversas do nosso cotidiano, tais como, *lugar de mulher é na cozinha, a mulher é mais sensível do que o homem*, etc., produzem consequências absurdas, resultando na origem da violência contra a mulher.

4. Confeção de um cartaz que revelasse a opinião sexista de cada estudante – Como estava próximo o dia das mães, solicitamos que cada um(a) trouxesse uma gravura de um presente que eles(as) gostariam de oferecer à própria mãe e até mesmo ao próprio pai.

Tivemos como resultado, em sua maioria, presentes de uso doméstico para as mães e de uso pessoal para os pais. Quanta diferença, não?!

5. (Por esta não esperávamos) Comentários de indignação na sala de aula, trazidos pelos(as) alunos(as), sobre o assassinato de uma estudante universitária de 32 anos, residente na comunidade, morta pelo ex-sogro, porque negava dar a educação que ele acreditava ser a melhor para o neto.

6. Coletamos, de diversos jornais, reportagens sobre vários tipos de violência e as classificamos, desde a econômica até a sexual.

7. Palestra e debate com uma representante do Centro Clarice Lispector e interpretação dos mesmos através de desenho.

8. A construção coletiva de uma frase que constou na faixa que levamos para a *Vigília pelo fim da violência contra as mulheres*, promovida pelo Movimento Feminista de Pernambuco. Frase construída:

*A Escola Municipal do Ibura está presente na vigília, lutando pelo fim da violência contra a mulher.*

Participação de estudantes e familiares, professoras e funcionárias da escola na vigília.

9. Realização de um concurso com premiação entre os(as) alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos – EJA – e alunos(as) do 2º ano do 2º ciclo, visando à criação da Bandeira da Escola que simbolizasse o fim da violência contra a mulher e a frase mais significativa sobre a temática.

Houve grande participação de todos(as) na construção do Regulamento do concurso. A escolha das Bandeiras e das Frases contou com os votos de todos os segmentos da Escola.

10. Realização de uma palestra na própria Escola para mães e pais, com uma representante do Coletivo Mulher Vida sobre a mulher.

11. Avaliação oral com alunos/as da EJA na finalização das ações do nosso Projeto, o que proporcionou algumas reflexões, dentre as quais destacamos:

*Aprendi muito e posso agora orientar meus filhos e filhas.*

*Este problema está na nossa família. Hoje compreendo que não devo participar desta violência.*

*No dia do debate, não queria participar, mas ao chegar em casa, conversando com a minha mulher, pensei o quanto cada informação recebida foi importante.*

*Pra falar a verdade, eu aprendi muito, mas converso muito com a companheira em casa e assistindo à TV, vendo essa barbaridade, é que temos que conversar mesmo. E de cada coisa que a gente ver na sala de aula, eu procuro levar lá pra fora.*

Nossa experiência aqui se completa com um convite a você, educador(a), que acredita ou não que é possível refletir, interrelacionar e questionar sobre aquilo que vemos e presenciamos, e como podemos, em sala de aula ou mesmo na escola, construir para reconstruir atitudes e valores éticos para uma convivência humana, eliminando a hie-

rarquização entre os sexos que é alimentada sutilmente no decorrer da nossa vida, seja na família, na instituição escolar, no trabalho e nos demais grupos/espços sociais, sustentando dessa forma as relações de poder que promovem a violência.



Marylucia Mesquita & Cristina Nascimento

## ANEXO

### Conhecendo minhas impressões sobre homossexualidade

1. Se um aluno é acusado de gay na sala de aula, o que você faz?

- ( ) expulsa da sala de aula o aluno que foi acusado
- ( ) pede para tomar jeito de homem
- ( ) não toma atitude nenhuma
- ( ) chama os pais para uma conversa, informando que seu filho apresenta problemas com a sexualidade
- ( ) outra alternativa

---

---

---

2. Você está assistindo junto com sua filha adolescente à novela Senhora do Destino e aparece uma cena entre as personagens Jeniffer e Eleonora, estabelecendo um diálogo íntimo e posteriormente trocando um longo beijo na boca. O que você faz?

- Fica constrangida.
  - Diz que esta novela não é para adolescentes e proíbe a filha de assisti-la novamente.
  - Desaprova a cena, xingando as atrizes e o autor da novela por estar incentivando relações homossexuais em horário nobre.
  - Conversa com a filha, explicando que isso não é normal.
  - Outra alternativa.
- 
- 
- 

3. Você escuta comentários que sua colega professora é lésbica, você:

- Começa a se afastar da mesma, com receio que ela se interesse por você.
  - Tem medo que as pessoas pensem que vocês têm uma relação íntima e começa a se afastar.
  - Continua a amizade, respeitando sua orientação sexual, mas não se mantém tão próxima.
  - Acha a idéia tão absurda que ignora.
  - Outra alternativa.
- 
- 
- 

4. Você descobre que seu filho estava aos beijos com outro menino na escola

- Você chama o filho a uma conversa séria.
- Você vai à diretoria da escola e culpa o outro meni-

no de desviar o seu filho e exige que a escola tome uma posição e expulse o menino.

( ) Marca uma sessão terapêutica com um psicólogo para curar seu filho.

( ) Tira seu filho do colégio.

( ) Dá uma surra para ele aprender a tomar jeito de homem.

( ) Outra alternativa.

---

---

---

5) Se você sonha beijando na boca uma pessoa do mesmo sexo, o que você faz?

---

---

---

1. O que é diversidade? Como ela se manifesta no ambiente escolar?
2. Como podemos promover o respeito às diferenças no espaço escolar?
3. Quais são os desafios para a construção de uma escola inclusiva?
4. Como podemos trabalhar a diversidade no currículo escolar?
5. Como podemos promover a participação de todos no processo de aprendizagem?
6. Como podemos trabalhar a diversidade no cotidiano da escola?
7. Como podemos promover a diversidade no espaço físico da escola?
8. Como podemos promover a diversidade no espaço social da escola?
9. Como podemos promover a diversidade no espaço cultural da escola?
10. Como podemos promover a diversidade no espaço político da escola?
11. Como podemos promover a diversidade no espaço econômico da escola?
12. Como podemos promover a diversidade no espaço ambiental da escola?
13. Como podemos promover a diversidade no espaço tecnológico da escola?
14. Como podemos promover a diversidade no espaço artístico da escola?
15. Como podemos promover a diversidade no espaço esportivo da escola?
16. Como podemos promover a diversidade no espaço científico da escola?
17. Como podemos promover a diversidade no espaço filosófico da escola?
18. Como podemos promover a diversidade no espaço literário da escola?
19. Como podemos promover a diversidade no espaço midiático da escola?
20. Como podemos promover a diversidade no espaço digital da escola?

## Bibliografia

### Desigualdades de gênero, raça/etnia e orientação sexual no espaço escolar: conceitos e relações

HALL, Stuart. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: The Open University/Sage Publications, 1997.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEYER, Dagmar E. E.; MELLO, Débora. F.; VALADÃO, Marina. M.; AYRES, José Ricardo C. M. *Você aprende. A gente ensina? Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade*. Cadernos de Saúde Pública. v. 22, 2006. pp. 1335-1342.

MEYER, Dagmar E. E. *Gênero e educação: teoria e política*. In: LOURO, Guacira e cols. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Das (im)possibilidades de se ver como anjo*. In: GOMES, Nilma.; SILVA, Petronilha. (org.) *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAMIREZ NETO, José. *Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no ensino médio em São Paulo*. São Paulo: USP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Dezir G. *Violência e estigma: bullying na escola*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2006.

SILVA, Tomaz. T. *Os novos mapas culturais e do lugar do currículo numa paisagem pós-moderna*. In: SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F. (org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEEKS, Jeffrey. *O corpo e a sexualidade*. In: LOURO, Guacira. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## Educação Inclusiva: não sexista, anti-racista e não-homofóbica

ALTMANN, Helena. *Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. In: Revista Estudos Feministas. vol. 9, n. 2. Florianópolis:CFH/CCE/UFSC, 2001. pp. 575-585.

BEZERRA, Nielson da Silva. *O trabalho com jovens na Gestos: da multiplicação de informação aos jovens educadores*. In: RIQUE, Célia. LIMA, Nilda de. (orgs.). *Juntando saberes e construindo práticas*. Recife: Bagaço, 2005. pp. 43-55.

CARVALHO, Marília. *Mau Aluno, Boa Aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas*. In: Revista Estudos Feministas. vol. 9, n. 2. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, 2001. pp.554-574.

COSTA, Alcione Cristina. SILVA, Ana patricia. NASCIMENTO, Dayane Rouse do. ASSIS, Flávia Vasconcelos. *Como Jovens Teceram a Rede Centrada na Vida*. In: FUNG—HETTI, Ana Luiza. BORGES, Maria Herlinda Borges. DANTAS, Silvia Marques. *Diante do novo: educação entre pares discutindo direitos sexuais e reprodutivos*. Recife: Flamar, 2005. p. 84.

DANTAS, Silvia Marques. *Os marcos teóricos da práxis institucional*. In: FUNGHETTI, Ana Luiza; BORGES, Maria Herlinda; DANTAS, Silvia Marques. (Org.) *Diante do novo: educação entre pares, discutindo direitos sexuais e reprodutivos*. Recife: Flamar, 2005. pp. 19-37.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FUNGHETTI, Ana Luiza; BORGES, Maria Herlinda; DANTAS, Silvia Marques. (Org.) *Diante do novo: educação entre pares, discutindo direitos sexuais e reprodutivos*. Recife: Flamar, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOOKS, Bell. *Eros, erotismo e processo pedagógico*. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.) *O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 117

LIMA JR., Jayme Benvenuto. (Org.) *Direitos Humanos Internacionais: avanços e desafios no início do século XXI*. Recife: MNDH-NE, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação*. IN: *Revista Estudos Feministas*. vol. 9, n. 2, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, 2001. pp. 541-553.

\_\_\_\_\_. *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Lisboa: Porto Editora, 2001.

LUIS, Suzana Maria Barrios. *De que avaliação precisamos em arte e educação física?* In: SILVA, Janssen Felipe. HOFFMANN, Jussara. ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2004. pp.33-44

MEYER, Dagmar E. Estermann. *Desigualdades de gênero, raça/etnia e orientação sexual no espaço escolar: conceitos e relações*. Trecho da Conferência de Abertura do Seminário sobre Gênero, Raça/Etnia e Diversidade nas Escolas Municipais do Recife. Promovido pela Gestos:soropositividade, comunicação e gênero e pela Prefeitura do Recife nos dias 15 e 16 de setembro de 2006, em Recife – PE.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

## Rodas de Diálogos entre Jovens: uma experiência pedagógica

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.

BEZERRA, Nielson da Silva. *O trabalho com jovens na Gestos: da multiplicação de informação aos jovens educadores*. In: RIQUE, Célia. LIMA, Nilda de. (orgs). *Juntando saberes e construindo práticas*. Recife: Bagaço, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FUNGHETTI, Ana Luíza; BORGES, Maria Herlinda; DANTAS, Silvia Marques. (org.) *Diante do novo: educação entre pares, discutindo direitos sexuais e reprodutivos*. Recife: Flamar, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JELIN, Elizabeth. *Mulheres e direitos humanos*. In: Estudos Feministas. vol 2, nº 33. Rio de Janeiro, CIEC/ECO/UFRJ, 1994.

PAIVA, Vera. *Sem mágicas soluções: a prevenção do HIV e da Aids como processo de Emancipação Psicossocial*. In: Divulgação em Saúde para Debate – a resposta brasileira ao HIV/AIDS: analisando sua transferibilidade. nº 27. Rio de Janeiro, agosto de 2003.

## Ações do GTOS na área de educação não-sexista e não-homofóbica

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. vol. 10.

Programa: Governo Federal *Brasil sem homofobia*. BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Disponível em [www.presidencia.gov.br/estruturapresidência/sedh/brasilsem](http://www.presidencia.gov.br/estruturapresidência/sedh/brasilsem).

RECIFE (PE). Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Por José Paulo Cavalcanti Filho et al. Prefácio João Paulo Lima e Silva. Recife: Ed. da UFPE, 2003.

## Diversidade Sexual na Escola: reflexões sobre ação educativa com docentes

BARBOSA, Maria Reegina; PARKER, Richard. (orgs.) *Sexualidades pelo avesso – direitos, identidades e poder*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Ed. 34, 1999.

BARREIRA, César (Coord.). *Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: UNESCO, 2001.

BOURDIE, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. ARAÚJO, Ulisses F. (coord.) *Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Educação em pauta: temas transversais).

FERNANDEZ, Cida; MESQUITA, Marylúcia. *As contribuições sociais para a equidade nas relações de gênero, raça/etnia e orientação sexual do DIVAS – Instituto em Defesa da Diversidade Afetivo-Sexual*. Texto mimeo, 2007.

FURLANI, Jimena. *Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em Educação Sexual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



GROSSI, Mirian P. et al. *Movimentos sociais, educação e sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

MOSCOVICH, Cinita. *Duas iguais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. *O que é lesbianismo*. (Coleção Primeiros Passos) São Paulo: Brasiliense, 2000.

## Educação anti-racista no cotidiano escolar: discutindo uma pedagogia da afetividade e da indignação a partir das inter-relações

ANTUNES, Celso. *Como ensinar valores, estimular inteligência e discutir-se emoções?* Anais do Congresso Atual de Práticas Pedagógicas Educativas. Recife, 2006.

BERGAMO, Simone. *O enfoque psicopedagógico no projeto interdisciplinar*. Anais do Congresso Atual de Práticas Pedagógicas Educativas. Recife, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília, 2005.

CARNEIRO, Edison. *Antologia do negro brasileiro: de Joaquim Nabuco a Jorge Amado, os textos mais significativos sobre a presença do negro em nosso país*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

D'ADESKY, Jacques. *Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAMÁSIO, A. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GOMES, N. L. *Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*. In: CAVALLEIRO, Eliane. (org) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.

MUNANGA, K. (org). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RUIZ, M. Teresa. *Racismo algo más que discriminación*. San José, Costa Rica: [s.n.], 1988. (Colección-Análisis)

## Escolas como Agentes de Proteção e de Desconstrução da Violência Doméstica

DUARTE, Maria Luiza e Comitê de Produção. *Prevenção à violência doméstica contra crianças e adolescentes*. Recife: Rede Tecendo Parcerias, 2005.

Revista *MARIA MARIA*. Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. ANO I, Nº 0. Brasil, 1999.

SAFIOTTI, Heleieth. *Síndrome do pequeno poder – Introdução*. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira (org). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. 2a. ed. São Paulo: Iglu, 2000

SILVA, Maria Carmelita Maia e. *Guia de assistência integral à saúde da criança e do adolescente em situação de violência*. Recife: EDUPE, 2003.

## Quem Somos? A questão racial na escola Poeta Paulo Bandeira da Cruz

BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

COSTA, Lenita. *História de um feijãozinho*. Recife: Bagaço, 1999.

LODI, Lúcia Helena. *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Módulo 3. Direitos humanos; Módulo 4. Inclusão social. Programa do Desenvolvimento Profissional Continuado. Brasília – 2004.

MACHADO, ANA Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Global. Editora, 2003.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Zumbi 300 anos 1695 – 1995*. Recife, 1995.

Proposta Pedagógica da rede Municipal de Ensino do Recife (construindo competências). Recife, 2002.

RECIFE. Secretaria de Educação e Cultura. *Tecendo a proposta pedagógica – Arte*. Recife, 1996.

VESENTINI, José Willian. *Vivência e construção*. Geografia 2a. série. São Paulo: Ática, 2003.

ZIRALDO. *Flicts*. Melhoramentos: São Paulo, 1997.

## Relações Raciais: conhecendo e respeitando as diferenças

BRASIL. Lei nº 10.369/2003, de 10 de março de 2003. *Institui nas escolas públicas o ensino da História da África e dos africanos, as lutas do negro no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional*. Brasília – DF, 2003.

COOKE. Trish. *Tanto, Tanto!* 2. ed. Trad. Ruth Salles. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio séc. XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1990. 80p.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança, v. 1).

FUNDAÇÃO Cultural Palmares do Ministério da Cultura. *A vida de Zumbi dos Palmares*. (s.n.t.)

GANDIN. Luís Amando; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Glória Ladson-Billings)*. Disponível em [www.periodicosapes.com.br](http://www.periodicosapes.com.br). Acesso em 05 de maio de 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?* Revista Brasileira de Educação. (s.n. t.)

MACHADO. Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

SCHUTZER. Kátia. *A questão racial e os cursos de formação de professores*. In: II Concurso Negro e Educação, Anped. (s.n.t.).

## Convivendo com a diversidade

ALMEIDA, Vagner de; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard. (orgs.) *Ritos e ditos de jovens gays*. Rio de Janeiro, RJ: Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS – ABIA, 2004.

BESSA, Sílvia e PINHEIRO, Andréa. *Voto da diversidade*. Diário de Pernambuco. Recife, 14 set. 2006. p. A4.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia de prevenção das DST/Aids e cidadania para homossexuais*. Secretaria de Políticas de Saúde, Coordenação Nacional de DST e Aids – Brasília: 2002.

GAMA, Conceição. *Literatura com opção sexual*. Jornal do Commercio, Caderno C. Recife, 5 nov. 2006.

GAYS vão às ruas pedir fim da violência. Jornal do Commercio, Cidades. Recife, 1º dez. 2006.

MORAES, Armando e COSTA, Maria Soledade da. *Ética e cidadania: valores humanos*. Recife: Construir, 2001. (Ensino Fundamental, 8ª série).

RODRIGUES, Felipe. *Gays no espelho da mídia*. Diário de Pernambuco. Recife, domingo, 5 nov. 2006.

SERRÃO, Margarida e BALEEIRO, Maria Clarice. *Aprendendo a ser e a conviver*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.

## Auto-retrato: mirar-se e admirar-se elevando a afetividade contra a violência

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Direitos humanos no cotidiano: manual 1998*. 2. ed., Brasília, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Revista Lilás. Coordenadoria da Mulher do Recife. Nº 1, Ano III, 2004.

## É possível a equidade de gênero no cotidiano escolar?

COSTA, J. F. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: GRAAL, 2003.

GADOTTI, M. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1978.

MONTEIRO, Maria Helena. *Vozes femininas que não se calam*. Folha de Pernambuco. Grande Recife. Recife, 29 nov. de 2006. p.1.

SAYÃO, Yara. *Meninas de azul, meninos de rosa*. In: Revista Criança, n. 38, set. de 2005. São Paulo: MEC. p.33-37.



Livro composto no estúdio LAMPARINA  
com HelveticaNeue Cond e Filosofia, de Zuzana Licko – Emigre – 10/14.  
Impresso na Gráfica Dom Bosco em papel pólen soft 80g/cm<sup>3</sup>. Recife, junho de 2007.



Os CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS que se inserem no espaço escolar têm sido uma constante preocupação nos estudos e na vivência dos(as) educadores(as) brasileiros(as), principalmente daqueles(as) comprometidos(as) com um ensino público de qualidade.

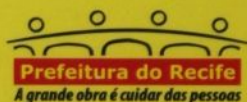
A presente publicação tem como objetivo divulgar a formação em educação não-sexista, anti-racista e não-homofóbica, realizada com os professores e as professoras da rede municipal de ensino do Recife.

A experiência realizada é um projeto político e pedagógico que coloca em discussão as diferentes relações de gênero, raça/etnia e desigualdade, vivenciadas no dia-a-dia escolar.

REALIZAÇÃO



APOIO



PARCERIA

